

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 40 卷

平成 25 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

## 目 次

### 【特集】特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究

－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－

徳永 亜希雄

特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究

－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－ ..... 1

### 特集論文

徳永 亜希雄・田中 浩二・堺 裕・春名 由一郎・佐藤 久夫

特別支援教育関連分野におけるICF又はICF-CY活用に関する検討

－連携におけるICF又はICF-CYの活用のために－ ..... 3

菊地 一文

特別支援教育におけるICFの活用によるキャリア発達支援の可能性 ..... 23

堺 裕・田中 浩二・徳永 亜希雄

幼稚園教育要領における「健康」の領域とICF-CYの適合性に関する検討

－幼児教育におけるICF-CY活用のために－ ..... 37

### 【投稿論文】

#### 原著論文

牟田口 辰己

中途失明児童の点字読速度の発達 ..... 51

齊藤 由美子・横尾 俊・熊田 華恵・大崎 博史・松村 勘由・笹本 健

重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察

－複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して－ ..... 67

#### 事例報告

岡部 祐子・佐藤 美由紀

幼児期の療育において育むもの

－障害児通園施設の卒園生の事例から－ ..... 81

#### 調査資料

司城 紀代美

通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向

－「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から－ ..... 97

棟方 哲弥・齊藤 由美子・柘植 雅義

『特殊教育学研究』に1964年から2011年までに掲載された諸外国の教育に

関する研究についての調査資料 ..... 109

## 特集 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究

### —活用のための方法試案の実証と普及を中心に—

平成22年度～23年度

研究代表者 徳 永 亜希雄

平成21年に発行された特別支援学校の学習指導要領等の解説において、WHO（世界保健機関）のICF（International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類）の考え方を踏まえた指導や必要な支援、及び関係者間での適確な実態把握や共通理解での活用等、様々なICFの活用について言及された。同年、国立特別支援教育総合研究所（以下「本研究所」という。）が実施した特別支援学校に対するICF及びICF-CY（Children and Youth Version, 同児童版）（以下「ICF/ICF-CY」という。）の認知度、活用状況等に関する調査では、回答校全体の21%の学校で何らかの活用が図られていることが明らかになった。一方で、課題としてICF/ICF-CYへの基本的な理解が難しいこと、さらに、作業の繁雑さ、活用方法の理解等、技術的な課題について多くが指摘され、研究を通してそれらに伝えていく必要性が読み取れた。

また、回答時点では活用していないとした学校においても、今後活用を検討したい、活用に役立つ情報提供を希望する等の意見が見られた。これらの調査結果から、学校現場でのICF/ICF-CY活用に関するニーズは高いと推察され、これまで蓄積した特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用を支える方法試案としての活用支援ツールの実証を行い、より使いやすい形で活用支援ツールを提案することを通して、学校現場での実践に資する必要があると考えた。

これらを踏まえ、本研究所では、「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」として、前述した解説に示されたICFの考え方をベースにしながら、それを具体的に実践につなげていくための研究に取り組むことにした。具体的には、平成21年度の終了課題「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際研究」で開発した活用を支える方法試案としての活用支援ツールについて実証し、より学校現場等で使いやすい、効果的なものに改善した上で普及を図ることを目的とした。また、併せて、今回実証した活用支援ツールは用いられていないが、これまでICF/ICF-CYを活用してきた学校等における活用後の効果について検討した。さらに、多職種間連携に活用した事例、生徒本人が活用する事例、幅広い障害種の事例を収集し、活用の可能性についても検討し、その成果をとりまとめた。

本研究の核として実証と改善に取り組んだ活用支援ツールについては、特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用実践に十分寄与できるものとして考えられたが、一方で、多職種間連携への活用や生徒本人の参画、キャリア教育との関連、及び様々な学校種での取組等についてはさらに検討を進める必要性が課題となった。本特集は、これらの課題についてさらに検討を進めたものとして、1. 「特別支援教育関連分野におけるICF又はICF-CY活用に関する検討—連携におけるICF又はICF-CYの活用のために—」、2. 「特別支援教育におけるICFの活用によるキャリア発達支援の可能性」、3. 「幼稚園教育要領における「健康」の領域とICF-CYの適合性に関する検討—幼児教育におけるICF-CY活用のために—」の3論文にまとめたものである。

特集1では、特別支援教育を推進する上で欠かせない関連分野との連携におけるICF/ICF-CY活用につい

での知見を得るため、関連分野におけるICF/ICF-CY活用の特徴について検討した結果を報告する。特集2では、特別支援学校におけるICF活用事例を基に、特別な教育的ニーズを有する児童生徒のキャリア発達支援の可能性について検討した結果について報告する。特集3では、幼児期における特別支援教育推進に寄与するものとして、幼稚園教育要領における「健康」の領域とICF-CYの適合性について検討した結果について報告する。

## 二特集二

# 特別支援教育関連分野におけるICF又はICF-CY活用に関する検討

## —連携におけるICF又はICF-CYの活用のために—

徳永 亜希雄\*・田中 浩二\*\*・堺 裕\*\*\*

春名 由一郎\*\*\*\*・佐藤 久夫\*\*\*\*\*

(\*教育支援部) (\*\*東京成徳短期大学) (\*\*\*)帝京大学)

(\*\*\*\*独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター) (\*\*\*\*\*日本社会事業大学)

**要旨：**本研究では、特別支援教育推進にかかる関連分野である医療、福祉、保健、労働各分野との連携にICF又はICF-CYを活用する上での知見を得るため、関連分野におけるICF又はICF-CY活用の特徴について検討することを目的とした。論文検索データベースでのキーワード検索によって抽出された文献及び国立特別支援教育総合研究所におけるこれまでの関連研究での関連成果報告等合計112件を対象として、これまでの調査等を踏まえて設定した観点で分析した。その結果、ICFとICF-CYに共通した概念の活用等が各分野に共通している一方、分類項目や評価点の活用等、分野による違いが推測された。特別支援教育推進における連携のためにICF又はICF-CYを用いる際は、概念を用いたケースの理解の有効性ととも、分野による活用の特徴を踏まえる必要性が示された。

**見出し語：**特別支援教育、関連分野、ICF、ICF-CY、活用

## I はじめに

2001年のWHO（世界保健機関）総会において採択されたICF（International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類）は、その目的の一つに「健康状況と健康関連状況とを表現するための共通言語を確立し、それによって、障害のある人々を含む、保健医療従事者、研究者、政策立案者、一般市民などのさまざまな利用者間のコミュニケーションを改善すること」を挙げている（世界保健機関、2002）。また、ICFの派生分類として分類項目の拡充等が図られ、2007年に公表されたICF-CY（Children and Youth Version, 同児童版）においても、その目的として「乳児期、少年期に現れた諸問題、すなわち心身機能・構造上

の問題、活動制限、参加制約、また児童にとって重要な環境因子を記録するための概念的枠組みと共通言語・共通用語を提供する」と述べている（世界保健機関、2008）。

本邦においては、ICFが採択された翌年の2002年に策定された障害者基本計画の中で障害の理解や適切な施策推進の観点からICFの活用方策を検討する旨が記載され、以降、様々な分野で活用が図られてきた。2006年には社会保障審議会統計分科会の下部組織として生活機能分類専門委員会が置かれ、様々な分野でのICFを巡る諸課題について検討が行われてきた。また、同委員会を所管する厚生労働省主催によって2010年に開催されたシンポジウムでは、「生活機能分類の活用に向けて—共通言語としてのICFの教育・普及を目指して—」とのテーマのもと、関連分野をつなぐICFの活用の方向性が検討された

(厚生統計協会, 2011)。

特別支援教育分野の動きとしては、例えば、国立特別支援教育総合研究所（以下「本研究所」という）では、ICF活用の可能性について検討した冊子を発行し（国立特殊教育総合研究所・世界保健機関, 2005）、その後も研究課題「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（2006～2007年度）」、「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際的研究（2008～2009年度）」、「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究－活用のための方法試案の実証と普及を中心に（2010～2011年度）」を立て、活用のあり方や方法等の検討に取り組んだ。その一環として実施した特別支援学校を対象としたICF及びICF-CYの活用状況等の悉皆調査では、回答校全体の約21%において何らかの形でICF又はICF-CYが活用されていることが明らかになった（松村他, 2009）。また、2009年及び2010年には、日本特殊教育学会においてICFの活用をテーマとした準備委員会シンポジウムが開催されており、関係者間における関心の高まりも窺える。

特別支援学校の学習指導要領等の解説においては、ICFについて2カ所言及されている。まず、自立活動編では、「障害による学習上又は生活上の困難」のとらえ方と関連づけて述べられている（文部科学省, 2009a）。ただし、「障害による学習上又は生活上の困難」は、学校教育法に示された特別支援教育の目的の中に示されていることから、このことは自立活動のみに限定するものではなく、特別支援学校全体について述べているものといつてよい。次に、総則等編では、作成が義務づけられた個別の教育支援計画における関係者間での実態把握と共通理解の参考とするものとして述べられている（文部科学省, 2009b）。前述の調査においても、特別支援学校においてICF又はICF-CYの活用でもっとも多い活用場目は個別の教育支援計画であることが報告されている（松村他, 2009）。

特別支援教育の推進にあたっては、各学校及び各教育委員会等が必要に応じて医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図る旨のことが「特別支援教育の推進について（通知）」（19文科初第125号）において述べられている。同様に、特

別支援学校の学習指導要領等の総則においても、家庭や地域、医療、福祉、保健、労働等の関係機関との連携の必要性とそのため個別の教育支援計画を作成する旨のことが述べられている（文部科学省, 2007, 2009c）。

以上を整理すると、特別支援教育を推進するには、教育のみならず関連分野の機関や職種等との連携が必要であり、またそのための手だての一つとしてICF又はICF-CYの活用が考えられる。これまで本研究所においては、特別支援教育の活用状況等については、前述の調査（松村他, 2009）等を通して検討してきたが、関連分野の活用の検討は「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（2008）」以降、十分には行っていない。各分野のICF及びICF-CYの活用の検討としては、前述のシンポジウムの他、雑誌の特集（日本発達障害学会, 2007；医学書院）や紀国谷（2007）による指摘等があるが、関連分野との連携のもとでの特別支援教育の推進を念頭において考察したものは見当たらない。

そこで、本研究においては特別支援学校の学習指導要領等において、連携が必要な関連分野として例示された医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用の特徴について文献での記述内容を手がかりに把握し、特別支援学校での活用状況との比較による検討を行うことにした。

## II 目的と方法

### 1. 目的

医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述内容について、それらの特徴について検討し、併せて特別支援学校での活用状況と比較することをとおして、関連各分野との連携にICF又はICF-CYを活用する際の知見を得ることを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 特別支援学校におけるICF及びICF-CYの活用状況

関連分野の活用に関する記述内容との比較のた

表1 「活用の観点」に関する選択肢と対応する分析の観点

選択肢	対応する観点
ア) 心身機能・身体構造, 活動, 参加という生活の機能に加え, 環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している	①「概念」
イ) 「健康状態」を重視する視点を活用している	②「構成要素」
ウ) 「心身機能・身体構造」を重視する視点を活用している	
エ) 「活動」を重視する視点を活用している	
オ) 「参加」を重視する視点を活用している	
カ) 「環境因子」を重視する視点を活用している	
キ) 「個人因子」を重視する視点を活用している	
ク) ICFの概念図を模した図(以下, 「ICF関連図」)を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している	③「図式又は書式」
ケ) 「ICF関連図」等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法を活用している	
コ) 「ICF関連図」作成作業を共有する方法を活用している	
サ) 作成された「ICF関連図」を共有する方法を活用している	
シ) 「ICFチェックリスト(独自に創意工夫したものを含む)」等によりICF又はICF-CYの分類項目を活用している	④「第2レベルまで」、⑤「詳細分類」
ス) チェックリストではなく, ICF又はICF-CYの分類項目そのものを活用している	④「第2レベルまで」、⑤「詳細分類」、⑥「コアセット」
セ) ICF又はICF-CYの分類項目の評価点を活用している	⑦「評価点」
ソ) その他	

め, 前述の調査(松村他, 2009)において明らかになった特別支援学校における活用状況について, 本研究に関連した内容として, 特に活用の観点到焦点を当て, 整理した。

## (2) 関連分野の検討結果

### 1) 対象

以下の手続きで選定した医療, 福祉, 保健, 労働各分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献を対象とした。まず, 文献検索データベースCinii(論文情報ナビゲータ)を用いて, キーワード検索を行った。検索日は2012年7月20日である。各分野のキーワードは, 医療分野については「ICF」と「医療」及び「ICF」と「リハ」, 福祉分野については「ICF」と「福祉」, 保健分野については「ICF」と「保健」, 労働分野については「ICF」と「雇用」, 及び「ICF」と「就労」とした。抽出された文献について, ①記

述内容がその本研究の趣旨と異なるものや重複するものを除き, ②該当領域以外について記述されているものは, 適切と思われる分野の資料として採用した。ただし, 要旨のみの記載のような全体の記述が判断できない学会発表資料等は除き, ③複数の分野について記述されているものはそれぞれの分野の資料として判断する, という作業を行った。次に, 著者が各分野のICF及びICF-CY活用についての検討結果をまとめた文献等も適宜取り入れた。

### 2) 分析

同調査の中で活用の観点について尋ねた際に用いた選択肢(表1)を参考にして次の①から⑦の観点を設定した。

さらに, その他の文献等(大川, 2006; 徳永, 2007)を参考にして, ⑧実行状況と能力の活用, ⑨連携のための共通言語としての活用及び⑩分類項目を調査等に直接用いた統計ツールとしての活用とい

う3つの観点を加え、合計10個の観点を設定した。

- ①概念の活用  
設問ア) に対応したもの。以下「概念」と略記。
- ②各構成要素の活用  
設問イ)～キ) に対応したもの。以下「構成要素」と略記。
- ③概念に基づき、構成要素を用いて図式化或いは書式化して情報を整理する形態での活用  
設問ク)～サ) に対応したもの。以下「図式又は書式」と略記。
- ④分類項目(第1又は第2レベル)の活用  
設問シ)及びス) に対応したもの。以下「第2レベルまで」と略記。
- ⑤分類項目(詳細分類)の活用  
設問シ)及びス) に対応したもの。詳細分類について述べる場合は、必ず④の第2レベルまでの分類項目に述べることになるが、ここでは、⑤のみに整理した。以下「詳細分類」と略記。
- ⑥特定の分類項目のセット(コアセット)の活用  
設問ス) に対応したもの。以下「コアセット」と略記。
- ⑦評価点の活用  
設問セ) に対応したもの。以下「評価点」と略記。
- ⑧実行状況と能力の活用  
他の文献を参考にした。以下「実行状況と能力」と略記。
- ⑨連携のための共通言語としての活用  
他の文献を参考にした。ICF又はICF-CYに関連づけず連携等について言及したものは含まない。以下「共通言語」と略記。
- ⑩分類項目を調査等に直接用いた統計ツールとしての活用  
他の文献を参考にした。調査の分析にのみ用いたものは含まない。以下「統計」と略記。

これらの10個の観点をを用いて、各分野の文献の記述内容について、ICF又はICF-CYに関連させた上で言及しているものについて整理した。一つの文献において複数の該当の観点がある場合は、言及の仕方によらず、全ての観点到に印をつけた。次に観点毎

の記述の割合について当該分野全体の文献数を分母に算出し、当該分野の記述状況を把握した。

最後に、全4分野の観点毎の割合と、特別支援学校の活用状況とを比較しながら各分野の特徴について、考察を行った。

### Ⅲ 結果

#### 1. 特別支援学校におけるICF及びICF-CYの活用状況

ここでは、特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知度及びICF又はICF-CY活用状況とその成果と課題等について把握することを目的に行った調査(松村他, 2009)結果から、特別支援学校におけるICF又はICF-CYの活用状況を、特に活用の観点を中心に述べる。調査の概要は次のとおりである。

調査内容のうち、各校の基本情報以外のICF及びICF-CYに関する内容は、①ICF及びICF-CYの認知度、②ICF又はICF-CYの活用状況、③ICF又はICF-CYの活用後の成果及び活用上の課題についてであった。調査対象は本邦の全特別支援学校1,134校(分校・分教室を含む)とした。調査方法としては、2009年7月に調査票を各校に送付し、8月を目処として郵便又は電子メールへのファイル添付での返送を求めた。調査基準日は、同年5月31日とした。

回答総数は809校(回収率71.3%)であった。そのうち、ICF又はICF-CYの活用があるとの回答があったのは169校(回答校全体の20.9%)であった。ICF又はICF-CYの活用状況について把握するため、1)活用の場面、2)活用の目的、3)活用の観点毎に、それまでに収集した実践報告等のレビューに基づいて選択肢を設けて尋ねた(複数回答可)。それぞれの結果は次のとおりである。なお、( )内の百分率は、活用があると回答した169校における割合である。

活用の場面に関する結果について表2に示した。15個の選択肢のうち、「個別の教育支援計画(個別の移行支援計画を含む)において」98校(58.0%)、「個別の指導計画において」86校(50.9%)、「授業の計画段階において」51校(30.2%)という順に回答

表2 「活用の場面」に関する回答と回答の割合（頻度順）

順位	選択肢	回答校数	活用のある学校（169校）の中での割合
1	個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において	98	58.0%
2	個別の指導計画において	86	50.9%
3	授業の計画段階において	51	30.2%
4	自立活動の指導において	49	29.0%
5	進路指導において	36	21.3%
6	事例検討会において	32	18.9%
6	話し合いや面談において	32	18.9%
7	個別の教育支援計画や個別の指導計画、授業計画等の間の整理において	30	17.8%
8	センター的機能による地域支援において	27	16.0%
9	交流及び共同学習において	18	10.7%
10	学校での指導内容表等の検討において	17	10.1%
11	授業の振り返り段階において	15	8.9%
12	寄宿舎において	12	7.1%
13	その他	7	4.1%
14	統計的な情報の整理において	2	1.2%

が多かった。

活用の目的に関する結果について表3に示した。14個の選択肢のうち、「幼児児童生徒の実態把握のために」95校（56.2%）、「幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために」87校（51.5%）、「幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために」72校（42.6%）という順に回答が多かった。

活用の観点に関する結果について表4に示した。活用の観点については本研究の分析の観点の参考にしているため、少し詳しく述べる。ここでは、[その他]も含め、15個の選択肢を用いた。回答が多かった順に全て、回答校数も含めて挙げる。なお、冒頭のカタカナの記号は、表1にも記述した選択肢の番号である。

最も回答数が多かったのは、分析の観点「①概念の活用」に対応させた「ア）心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している」101校（59.8%）であった。続けて、分析の観点「②各構成要素の活用」に

対応させた「オ）『参加』を重視する視点を活用している」58校（34.3%）、分析の観点「③概念に基づき、構成要素を用いて図式化或いは書式化して情報を整理する形態での活用」に対応させた「ク）ICFの概念図を模した図を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している」54校（32.0%）という順に続いている。

一方、ア）～セ）の中でもっとも回答数が少なかったのは、分析の観点「⑦評価点の活用」に対応させた「セ）ICF又はICF-CYの分類項目の評価点を活用している」1校（0.6%）であった。特別支援教育でのICF又はICF-CY活用に関する報告においても、評価点を活用した実践はわずかに見られる程度である（伊藤，2007；宮岸他，2009）。

## 2. 関連分野の検討結果

以下、医療、福祉、保健、労働各分野のICF又はICF-CYの活用に関する文献の検討結果について述べる。

表3 「活用の目的」に関する回答と回答の割合（頻度順）

順位	選択肢	回答校数	活用のある学校（169校）の中での割合
1	幼児児童生徒の実態把握のために	95	56.2%
2	幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために	87	51.5%
3	幼児児童生徒の目標設定のために	72	42.6%
4	幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために	69	40.8%
5	教職員間の共通理解・連携のために	60	35.5%
6	保護者との共通理解・連携のために	47	27.8%
7	校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携のために	45	26.6%
8	幼児児童生徒の卒業後の姿をイメージするために	35	20.7%
9	幼児児童生徒への指導・支援後の評価のために	27	16.0%
10	幼児児童生徒の在学中の先の姿をイメージするために	14	8.3%
11	幼児児童生徒の相互理解のために	12	7.1%
12	幼児児童生徒に関する情報を資料として引き継ぐために	9	5.3%
13	幼児児童生徒自身の自己理解のために	6	3.6%
14	その他	0	0%

表4 「活用の観点」に関する回答と回答の割合（頻度順）

順位	選択肢	回答校数	活用のある学校（169校）の中での割合
1	ア) 心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している	101	59.8%
2	オ)「参加」を重視する視点を活用している	58	34.3%
3	ク) ICFの概念図を模した図（以下、「ICF関連図」）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している	54	32.0%
4	カ)「環境因子」を重視する視点を活用している	45	26.6%
5	エ)「活動」を重視する視点を活用している	42	24.9%
6	ケ)「ICF関連図」等で幼児児童生徒に関する複数の情報を関連づける方法を活用している	34	20.1%
7	シ)「ICFチェックリスト（独自に創意工夫したものを含む）」等によりICF又はICF-CYの分類項目を活用している	16	9.5%
8	キ)「個人因子」を重視する視点を活用している	11	6.5%
9	ス) チェックリストではなく、ICF又はICF-CYの分類項目そのものを活用している	11	6.5%
10	サ) 作成された「ICF関連図」を共有する方法を活用している	10	5.9%
11	ウ)「心身機能・身体構造」を重視する視点を活用している	9	5.3%
12	コ)「ICF関連図」作成作業を共有する方法を活用している	8	4.7%
13	イ)「健康状態」を重視する視点を活用している	3	1.8%
14	セ) ICF又はICF-CYの分類項目の評価点を活用している	1	0.6%
15	ソ) その他	0	0%

表5 医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第2レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○		○		○	○	○		○	○
2		○			○	○	○			
3	○	○							○	
4	○	○								
5	○	○	○							
6		○			○		○			
7	○	○							○	
8	○	○					○	○		
9	○	○	○							
10		○								
11	○	○								
12		○			○					○
13	○	○		○		○				
14		○								
15	○		○		○		○			○
16	○	○								
17	○	○	○		○	○	○	○	○	
18	○	○							○	
19	○	○						○		
20	○	○								
21	○	○	○	○			○	○	○	
22	○	○	○					○	○	
23	○	○	○			○	○	○	○	
24	○					○				○
25	○	○								
26		○	○		○				○	
27	○									
28		○			○					
29		○		○			○			
30	○	○	○							
31	○	○		○					○	○
32		○						○		
33	○	○	○	○						
34	○	○			○	○	○	○		○
35	○	○			○	○			○	
36	○	○	○							
37	○	○								
38	○	○			○		○	○	○	
39	○	○						○	○	
40	○	○	○		○	○	○	○	○	
41	○	○	○		○	○	○	○	○	
42		○	○							
43	○	○	○		○			○	○	
44			○						○	
合計	33	39	17	5	13	10	12	13	18	6
該当文献数(44)の中での割合	75.0%	88.6%	38.6%	11.4%	29.5%	22.7%	27.3%	29.5%	40.9%	13.6%

### (1) 医療分野

「ICF」と「医療」でヒットした文献数は54、「ICF」と「リハ」でヒットした文献数は43であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として43件を採用した。さらに、本研究所の関連研究成果報告書で報告した文献1件も合わせて合計44件を対象として分析を行った。

文献44件について、①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表5のようになった。医療分野全体の記述の状況について、観点別に件数が多かった順に示す。医療分野の該当文献数(44件)に対する割合は括弧書きで記した。最も多かったのは、②「構成要素」39件(88.6%)、次に多かったのは①「概念」33件(75.0%)で、双方とも4分3以上の文献で記述が見られた。以降は、それぞれ2分の1を下回り、⑨「共通言語」18件(40.9%)、③「図式又は書式」17件(38.6%)、⑤「詳細分類」及び⑧「実行状況と能力」13件(29.5%)、⑦「評価点」12件(27.3%)、⑥「コアセット」10件(22.7%)、⑩「統計」6件(13.6%)の順で続いた。最も少ないのは④「第2レベルまで」5件(11.4%)であった。

### (2) 福祉分野

「ICF」と「福祉」でヒットした文献数は74であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、福祉分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として36件を採用した。さらに、本研究所の関連研究成果報告書で報告した文献2件、本研究所での研究に関連して発行した冊子中の文献1件も合わせて合計39件を対象として分析を行った。

文献39件について、①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表6のようになった。福祉分野全体の記述の状況について、観点別に多かった順に件数と福祉分野の該当文献数(36件)に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは、①「概念」35件(89.7%)、次に多かったのは②「構成要素」33件(84.6%)で、双方とも8割以上の文献で記述が見られた。以降は、それぞれ2分の1を下回り、⑨「共

通言語」14件(35.9%)、⑤「詳細分類」10件(25.6%)、⑦「評価点」9件(23.1%)、⑧「実行状況と能力」8件(20.5%)、③「図式又は書式」7件(17.9%)、④「第2レベルまで」6件(15.4%)、⑥「コアセット」5件(12.8%)の順であったと続いた。最も少ないのは⑩「統計」1件(2.6%)であった。

### (3) 保健分野

「ICF」と「保健」でヒットした文献数は43であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、医療分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として13件を採用した。さらに、本研究所での研究に関連して発行した冊子中の文献1件も合わせて合計14件を対象として分析を行った。

文献14件について、①から⑩までの観点との対応関係を整理すると表7のようになった。保健分野全体の記述の状況について、観点別に多かった順に件数と保健分野の該当文献数(14件)に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは、①「概念」13件(92.9%)、次に多かったのは②「構成要素」12件(85.7%)で、双方とも8割以上の文献で記述が見られた。以降は、それぞれ2分の1を下回り、④「第2レベルまで」5件(35.7%)、③「図式又は書式」及び⑦「評価点」2件(14.3%)、⑤「詳細分類」、⑥「コアセット」、⑧「実行状況と能力」、⑨「共通言語」及び⑩「統計」1件(7.1%)の順であった。

### (4) 労働分野

「ICF」と「雇用」でヒットした文献数は3、「ICF」と「就労」でヒットした文献は3であった。これらの論文及び他のキーワードでヒットした論文も合わせて内容を確認し、労働分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献として6件を採用した。さらに、本研究所の関連研究成果報告書で報告した文献2件、本研究所での研究に関連して発行した冊子中の文献1件、著者の一人が所属する障害者職業総合センターから報告された研究のうち、ICFが明示的に活用された報告書6件をも加え、合計15件を対象として分析を行った。

文献15件について、①から⑩までの観点との対応

表6 福祉分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第2レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○								
2	○	○				○				
3	○	○								
4	○	○							○	
5	○	○								
6	○	○							○	
7	○	○							○	
8	○	○			○	○			○	○
9		○								
10	○	○								
11	○	○								
12	○	○		○			○	○		
13	○	○	○		○	○	○	○	○	
14	○	○								
15	○	○								
16		○		○						
17	○									
18	○	○	○							
19	○	○								
20	○	○		○					○	
21	○	○		○						
22	○	○			○			○	○	
23	○	○			○			○	○	
24	○				○					
25	○	○	○		○		○	○		
26	○	○	○					○		
27	○	○	○							
28	○	○						○	○	
29		○		○		○	○			
30	○	○			○		○			
31	○	○	○		○		○		○	
32	○	○			○	○	○		○	
33	○	○		○					○	
34	○	○								
35					○					
36	○									
37	○						○		○	
38	○						○		○	
39	○	○	○					○		
合計	35	33	7	6	10	5	9	8	14	1
該当文献数(39)の中での割合	89.7%	84.6%	17.9%	15.4%	25.6%	12.8%	23.1%	20.5%	35.9%	2.6%

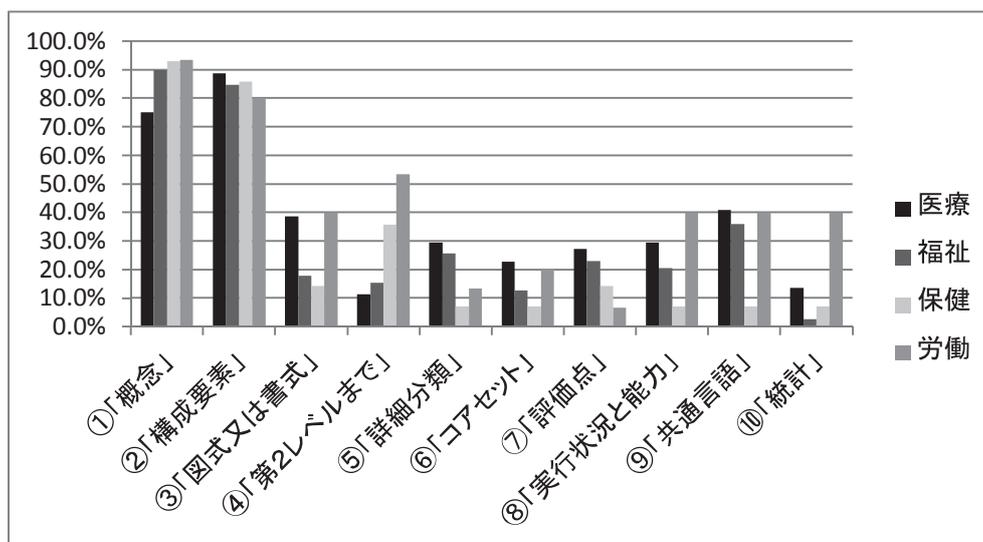
表7 保健分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第2レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○								
2	○	○	○							
3		○					○			
4	○	○			○	○	○			○
5	○	○		○						
6	○	○							○	
7	○									
8	○	○		○						
9	○	○		○						
10	○	○								
11	○									
12	○	○	○						○	
13	○	○		○						
14	○	○		○				○		
合計	13	12	2	5	1	1	2	1	1	1
該当文献数(14)の中での割合	92.9%	85.7%	14.3%	35.7%	7.1%	7.1%	14.3%	7.1%	7.1%	7.1%

表8 労働分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述

文献番号	記述の観点									
	①「概念」	②「構成要素」	③「図式又は書式」	④「第2レベルまで」	⑤「詳細分類」	⑥「コアセット」	⑦「評価点」	⑧「実行状況と能力」	⑨「共通言語」	⑩「統計」
1	○	○		○		○				○
2	○	○	○	○				○	○	○
3	○	○		○				○	○	
4	○	○						○	○	
5	○	○		○					○	
6	○		○							
7	○	○						○		
8	○									
9	○	○	○	○						
10	○	○	○	○		○			○	○
11	○	○	○	○		○		○	○	○
12	○	○			○					○
13	○	○	○	○			○	○		○
14		○			○					
15	○									
合計	14	12	6	8	2	3	1	6	6	6
該当文献数(15)の中での割合	93.3%	80.0%	40.0%	53.3%	13.3%	20.0%	6.7%	40.0%	40.0%	40.0%

図1 分野毎の各観点の記述割合



関係を整理すると表8のようになった。労働分野全体の記述の状況について、観点別に多かった順に件数と労働分野の該当文献数（15件）に対する割合を括弧書きで記す。最も多かったのは、①「概念」14件（93.3%）、次に②「構成要素」12件（80.0%）、④「第2レベルまで」8件（53.3%）で、以上が半数を上回る文献で記述が見られた。以降は、③「図式又は書式」、⑧「実行状況と能力」、⑨「共通言語」及び⑩「統計」が6件（40.0%）で並び、⑥「コアセット」3件（20.0%）、⑤「詳細分類」2件（13.3%）の順で続いた。最も少ないのは⑦「評価点」1件（6.7%）であった。

## IV 考察

### 1. 関連分野全体におけるICF又はICF-CY活用に関する記述の特徴

医療、福祉、保健、労働の4分野それぞれで見られた各観点の記述の割合についてまとめると図1のようになった。

各分野に共通して記述の割合が高かった観点は「障害が全ての人に関わりあうものであること、環境との関わりあいを要素の一つとしていること、また、各因子（筆者註：「構成要素」の意）が相互に関連しあっているなど（中川，2002）」等の「概念」

についての記述であった。

同じく、「構成要素」についての記述も多く見られた。それらの多くは「概念」に関連させながら記述されていたが、中には、分類項目を用いた事例の分析の説明として構成要素について記述したもの（山内他，2008）も見られた。

4分野に共通しているものとしては、これら2つの観点以外は半数以下であった。一方、労働分野における「第2レベルまで」のみが53.3%で半数を超え、「詳細分類」も合わせると66.7%であり、分類項目についての記述が多かった。労働分野では「統計」についても他の3分野より多く、調査等の統計への活用の相対的な多さが推測できた。

### 2. 関連各分野と特別支援学校との比較の試み

関連4分野については、文献における記述を対象としたものであり、該当の観点について記述のあった文献数の各分野の文献数全体に占める割合を算出している。一方で、特別支援学校における活用状況については、実際の活用状況を尋ねたものであり、算出された割合は活用している学校全体を分母、該当項目を回答した学校数を分子として算出したものである。また、特別支援学校は特別支援教育と同義ではないが、特別支援学校に対して地域における特別支援教育の中核としての役割の期待が指摘されて

表9 関連各分野と特別支援学校との比較の試み

順位	医療		福祉		保健		労働		特別支援学校	
1	②「構成要素」	88.6%	①「概念」	89.7%	①「概念」	92.9%	①「概念」	93.3%	ア)「考え方」	59.8%
2	①「概念」	75.0%	②「構成要素」	84.6%	②「構成要素」	85.7%	②「構成要素」	80.0%	オ)「参加」を重視	34.3%
3	⑨「共通言語」	40.9%	⑨「共通言語」	35.9%	④「第2レベルまで」	35.7%	④「第2レベルまで」	53.3%	ク)「ICF関連図」で情報を整理	32.0%
4	③「図式又は書式」	38.6%	⑤「詳細分類」	25.6%	⑦「評価点」	14.3%	③「図式又は書式」	40.0%	カ)「環境因子」を重視	26.6%
5	⑤「詳細分類」	29.5%	⑦「評価点」	23.1%	③「図式又は書式」	14.3%	⑨「共通言語」	40.0%	(目的)関連機関・関係者等との共通理解・連携	26.6%
6	⑧「実行状況と能力」	29.5%	⑧「実行状況と能力」	20.5%	⑨「共通言語」	7.1%	⑧「実行状況と能力」	40.0%	エ)「活動」を重視	24.9%
7	⑦「評価点」	27.3%	③「図式又は書式」	17.9%	⑤「詳細分類」	7.1%	⑩「統計」	40.0%	ケ)「ICF関連図」で複数の情報の関連づけ	20.1%
8	⑥「コアセット」	22.7%	④「第2レベルまで」	15.4%	⑧「実行状況と能力」	7.1%	⑥「コアセット」	20.0%	シ)「ICFチェックリスト」等による分類項目の活用	9.5%
9	⑩「統計」	13.6%	⑥「コアセット」	12.8%	⑥「コアセット」	7.1%	⑤「詳細分類」	13.3%	キ)「個人因子」を重視	6.5%
10	④「第2レベルまで」	11.4%	⑩「統計」	2.6%	⑩「統計」	7.1%	⑦「評価点」	6.7%	ス)チェックリストではなく、分類項目そのものを活用	6.5%
11	/								サ)作成された「ICF関連図」を共有	5.9%
12									ウ)「心身機能・身体構造」を重視	5.3%
13									コ)「ICF関連図」作成作業を共有	4.7%
14									イ)「健康状態」を重視	1.8%
15									(場面)統計的な情報の整理において	1.2%
16									セ)評価点を活用	0.6%
17									ソ)その他	0.0%

いる（文部科学省初等中等教育局長，2007）ことを踏まえ，関連各分野との特別支援教育分野の比較を試みるために本調査の結果を用いることは可能だと判断した。そのために，便宜的に次のような操作を行い，関連分野と特別支援学校とでの比較検討を試みた。

1) 特別支援学校を対象とした「活用の観点」の全ての選択肢15項目に，次の2項目を加える。

a) 関連分野分析の観点⑨「共通言語」にもっとも意味が近いと考えられる「活用の目的」の中の選択肢「校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携のために」

b) 関連分野分析の観点⑩「統計」にもっとも意味が近いと考えられる「活用の場面」の中の選択肢「統計的な情報の整理において」

なお，関連分野の観点⑧「実行状況と能力」については，意味が近い選択肢はない。

2) 関連分野の観点10項目と特別支援学校調査の選択肢17項目とを分野毎に割合の大きい順に並び替える。

以上のような手順で整理すると，表9のようになった。

関連分野では観点①「概念」が共通して上位にあるが，同様に，特別支援学校調査においても，本観点「概念」に対応した「ア）考え方」が最も多い。佐藤（2005）は，ICFを活用する際の重要な特徴の一つとして，「心身機能」だけでなく「活動」，「参加」に注目することを指摘している。このことを踏まえると，3番目に多かった「オ）『参加』を重視」や6番目に多い「エ）『活動』を重視」は，観点「②構成要素」に対応させたイ）～キ）の中でも，ICFの概念の特徴を表したものだと考えられる。上田（2005）は，ICF活用の基本姿勢として，ICFの概念モデルに示された基本的な考え方に基づ

いてケースを理解することが重要である旨を述べている。今回の結果から、関連分野及び特別支援学校においても、活用においてICF/ICF-CYの概念を重視していることが推測される。したがって、関連分野と連携にICF又はICF-CYを活用する際には、その概念を活用したケースの理解の活用が有効ではないかと推測される。

一方、特別支援学校調査ではICFの概念を摸した図「ICF関連図」で子どもの情報等を整理することが3番目に多く、特別支援教育における「ICF関連図」を用いた取組は決して少なくないことが報告されている（徳永他，2010）。また、前述のとおり、ICF又はICF-CYを活用している特別支援学校の中では、個別の教育支援計画において活用していることがもっとも多く、特別支援学校学習指導要領等の解説においては個別の教育支援計画についてICFを参考にすることが述べられている。特別支援学校調査の目的の関連機関・関係者等との共通理解・連携が5番目に多くなっていることと合わせて考えると、関連分野との連携には、共通して重視している概念を摸した図やICF又はICF-CYを活用した書式の使用等が有効ではないかと推測される。

関連分野においては、医療分野及び労働分野において、観点⑨「共通言語」及び観点③「図式や書式」が共に40%前後で比較的多くなっていることから、これらの分野との連携において、ICF又はICF-CYを活用した図式や書式が有効となる可能性が考えられる。

関連分野の中では、労働分野において分類項目についての記述が比較的多いことを既に述べたが、医療・保健・労働分野においても、観点④「第2レベルまで」と観点⑤「詳細分類」を合わせるといずれも40%を超える。一方、特別支援学校調査では、分類項目に関する選択肢は二つとも1割に満たない。このことから、連携における分類項目の活用は、特別支援学校側にとって、少なくとも調査時点では親和性が高くないと考えられる。

分類項目の評価点の活用については、特別支援学校では多くないことを既に述べたが、関連分野と比較するとより少ないことがわかる。関連分野では田中（2005）や厚生労働省（2007）のような評価基準

について工夫が見られるが教育分野での独自の工夫は見当たらず、教育分野での工夫は今後の検討課題の一つと考えられる。連携の際にICF又はICF-CYを活用する場合には、特別支援学校側も少なくとも分類項目や評価点の大まかな意味は理解しておく必要があるのではないかと考える。

## V まとめと今後の課題

特別支援教育関連分野として、医療、福祉、保健、労働各分野におけるICF又はICF-CY活用に関する文献の記述内容の分析の結果、各分野の共通点と相違点を大まかに把握することができた。各分野に共通していることとしては、ICF及びICF-CYの概念や構成要素に関する記述の多さであった。相違点としては、労働分野における分類項目や統計への言及が比較的多いことが挙げられた。

また、関連分野と特別支援教育分野におけるICF又はICF-CY活用について比較するために、特別支援学校を対象にした調査結果との比較検討を試みた結果、関連各分野との共通点や相違点を大まかに把握するとともに、連携にあたっての知見が得られた。共通点としてはICF及びICF-CYの概念の活用を重視していると考えられ、連携にあたっては、概念を用いる有効性が示された。概念を生かした図式や書式については医療分野や労働分野との連携における活用が有効と考えられた。相違点としては、特別支援学校に比べ、関連分野のほうがより分類項目や評価点への言及が多く、連携においてICF又はICF-CYを活用する際は、少なくともこれらの意味を特別支援学校側も知っておく必要性が示された。

本研究をとおして得られた関連各分野及び特別支援教育分野のICF又はICF-CYの活用についての知見は今後の連携を考える上での手がかりとなると考える。関連分野との連携にICF又はICF-CYを活用する際には、各分野での業務内容の違いに加え、これらのICF又はICF-CY活用上の特徴も踏まえる必要性が示された。

今後の課題としては、以下の点が考えられる。

- ①限られた文献数ではあったが、それぞれの記述内容を量的に整理・検討することで大まかな検討は

できたが、さらに質的な検討が必要である。

- ②関連「分野」としての比較を行ったが、例えば医療分野の中でも、医師、看護師、理学療法士等、職種の違いがあり、また対象としている患者の年齢や疾患の違い等がある。実際の連携についてより具体的な知見を得るためには、さらにそれらの違いによりICF又はICF-CY活用の在り方がどのように変わるのかについて検討する必要がある。
- ③2001年のICFの採択直後はICFそのものの紹介や概念を中心に述べたものが多かったのに対し、比較的新しい文献では分類項目を調査結果の分析に用いた取組や評価点の活用への言及も多く見られる。また、引用文献についても初期は和文が多かったが、諸外国の取組、中でも目的別の分類項目のセットであるコアセットについて触れるもの等も増えてきている（内山，2009他）。それらの推移についてより詳細な分析の必要性が考えられる。また、諸外国の動向を把握・分析するとともに、そのことを通して、日本の特徴、各分野の特徴をさらに分析し、より有効な連携の仕方についての検討する必要性が考えられる。

## 文献

### <本研究で分析対象とした関連分野におけるICF又はICF-CYの活用に関する論文一覧>

#### ○医療分野に関するもの

- 1) 浅川育世・白田滋・佐藤弘行 (2008). 理学療法士における国際生活機能分類の認知度と活用状況. 理学療法科学, 23 (2), 267-273.
- 2) 浅川育世・佐藤裕子・白田滋 (2011). 国際生活機能分類「活動制限」の評価の検者間信頼性：FIM対応コードからの検討. 理学療法科学, 26 (1), 149-155.
- 3) 大工谷新一 (2008). 国際生活機能分類からみたりハビリテーション. 関西理学療法, 8, 57-61.
- 4) 藤本保志・山田裕子・安藤篤・中島務 (2005). 頭頸部癌術後の咀嚼・嚥下リハビリテーション：耳鼻咽喉科医としての役割. 頭頸部癌, 31 (3), 326-330.
- 5) 原口健三・長谷麻由・多賀誠・島津久美・西村栄美・中野桂子・小川優美・大丸民・糸井真美・日下部修・丹羽敦 (2006). ICFによる症例報告指針（モデル案）の紹介とその有効性. 柳川リハビリテーション学院・

- 福岡国際医療福祉学院紀要, 2, 24-28.
- 6) 細井俊希・澤田豊・加藤剛平・藤田博暁・高橋邦泰・黒川幸雄 (2011). 回復期リハビリテーション病棟入院患者の活動量の変化:退院前後1ヶ月での活動量の比較. 理学療法科学, 26 (1), 111-115.
  - 7) 五十嵐進 (2007). 国際生活機能分類を基盤にしたリハビリテーションチーム医療. 医療 61 (5), 292-296.
  - 8) 伊勢田堯 (2002). 国際生活機能分類 (ICF) と精神障害. 精神障害とリハビリテーション, 6 (1), 45-49.
  - 9) 石田利江 (2011). ICFを基盤とした中枢神経疾患患者の評価と治療の実際. 理学療法学, 38 (8), 617-619.
  - 10) 石坂正大・金子純一郎・福田真人・坂川昌隆・丸山仁司 (2010). 回復期リハビリテーションにおける至適運動負荷指標の検討：ICFに基づく帰結評価を用いた介入比較研究. 理学療法学, 37 (2), 110-111.
  - 11) 神沢信行 (2007). 生活機能向上への理学療法士の貢献：脳血管障害を中心に. 甲南女子大学研究紀要, 看護学・リハビリテーション学編, 創刊号, 7-14.
  - 12) 古関友美・永井善大・山西葉子・友利幸之介・東登志夫 (2009). 国際生活機能分類による在宅要介護者が日常生活において困難と感じている作業に関する調査. 作業療法, 28 (4), 385-395.
  - 13) 栗原まな (2006). てんかん発作とてんかんの診断大要案: 軸5の活用に向けて. てんかん研究, 24 (1), 18-25.
  - 14) 前岡恵美 (2008). 失語症者の能動的態度に関する検討: 評価表の作成を試みて. 音声言語医学, 49 (4), 248-253.
  - 15) 真柄彰 (2011). 保健医療福祉連携教育からみたICFの利用状況. 厚生指針, 58 (1), 32-35.
  - 16) 松下太 (2010). 認知症高齢者の理解と作業療法. 大阪作業療法ジャーナル, 23 (2), 11-16.
  - 17) 二唐東朔 (2004). 国際生活機能分類をふまえた視能矯正訓練士の役割. Japanese orthoptic journal 33, 15-20.
  - 18) 丹羽敦・長谷麻由・原口健三 (2005). ICFの特性を活かした臨床実習に向けた学内・臨床指導の視点. 国際医療福祉大学リハビリテーション学部紀要, 1, 59-66.
  - 19) 野尻晋一・山永裕明・大久保智明 (2007). 訪問リハビリテーションにおける在宅支援の視点 (シンポジウム 在宅高齢者への支援). 言語聴覚研究, 4 (2),

- 78-86.
- 20) Ohgane Kunishige, Ohgane Akane, Okawa Yayoi (2006). A relationship between levels in Functioning. インテリジェントシステム・シンポジウム講演論文集 16, 79-80.
- 21) 岡田幸之・松本俊彦・野口博文・安藤久美子・平林直次・吉川和男 (2007). ICFの精神医療への導入-ICFに基づく精神医療実施計画書の開発. 精神医学, 49 (1), 41-48.
- 22) 大川弥生 (2004). リハビリテーションに携る者としての資質:職業倫理と科学性. 理学療法学, 31 (4), 227-232.
- 23) 大川弥生 (2009). ICFから高齢者医療・介護を考える:生活機能学の立場から. 老年看護学, 13 (2), 18-27.
- 24) 大川弥生 (2011). 災害時の生活不活発病の重要性-その多発と予防. 医学のあゆみ, 239 (5), 492-496.
- 25) 大槻利夫 (2010). 連載第2回 ボバースアプローチ, 現在そして将来にわたり発展しつづける概念と治療実践 その1:ICFに基づいた評価と治療. 理学療法学, 37 (2), 122-126.
- 26) 堺裕 (2009). リハビリテーション分野におけるICF-CY活用への期待-教育との連携を中心に-. 国立特別支援教育総合研究所「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 135-139.
- 27) 島田智織・秋元陽子・小林幸子・梶原祥子・加納尚美・黒木淳子・服部満生子・落合幸子・小松美穂子 (2006). リハビリテーション期にある患者への化粧療法への取り組み:ユニフィケーションの視点から. 茨城県立医療大学紀要, 11, 163-171.
- 28) Samyra H. J. Keus, Bloem Bastiaan R., Hendriks Erik J. M. et. al (2007). エビデンスに基づいたパーキンソン病理学療法の分析と臨床と研究のための勧告. Movement disorders, 1 (1), 13-22.
- 29) 佐藤徳太郎 (2003). 糖尿病とリハビリテーション. リハビリテーション医学, 40 (2), 141-148.
- 30) 心光世津子・遠藤淑美・諏訪さゆり (2010). 精神看護学実習のためのICFの視点を取り入れた看護過程自己評価表の開発. 日本精神保健看護学会誌, 19 (1), 74-83.
- 31) 鷹野昭士 (2003). ICF国際障害分類とこれからのリハビリテーションを考える. 日本義肢装具学会誌, 19 (3), 179-180.
- 32) 外山稔・森淳一・飯干紀代子・笠井新一郎・佐藤浩二・衛藤宏 (2005). 回復期リハビリテーション病棟における失語症患者のコミュニケーション活動の評価-CADL成績と実行状況の比較. 言語聴覚研究, 2 (3), 168-175.
- 33) 坪井真 (2009). 老年歯科医療と高齢者福祉:国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (1). 老年歯科医学, 24 (3), 311-315.
- 34) 坪井真 (2010). 老年歯科医療と高齢者福祉:国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (2). 老年歯科医学, 24 (4), 381-388.
- 35) 坪井真 (2010). 老年歯科医療と高齢者福祉:国際生活機能分類 (ICF) の健康概念に基づく両分野の関係性 (3). 老年歯科医学, 25 (2), 147-152.
- 36) 内山美根子・小澤壽江・遠藤伊豆美 (2008). ICFを活用した精神科リハビリテーションにおける評価の実際:評価表の分析による考察. 病院・地域精神医学, 50 (3), 269.
- 37) 内山靖 (2007). ICFに基づく理学療法の展望と課題. 理学療法学, 34 (4), 99-102.
- 38) 上田敏 (2002). 新しい障害概念と21世紀のリハビリテーション医学:ICIDHからICFへ. リハビリテーション医学, 39 (3), 123-127.
- 39) 上田敏 (2002). ICF:WHO国際生活機能分類 (国際障害分類改訂版) と21世紀の作業療法:プラスの生活機能をどう捉え, どう生かすか. 作業療法, 21 (6), 516-521.
- 40) 上田敏 (2003). 国際生活機能分類 (ICF) とリハビリテーション医学の課題. リハビリテーション医学, 40 (11), 737-743.
- 41) 上田敏 (2004). ICF:国際生活機能分類と高次脳機能障害 (カレントスピーチ). 高次脳機能研究, 24 (3), 244-25.
- 42) 若野貴司・末吉勝則・大城宜哲・寺本洋一・高谷富江・石川治・今脇節朗 (2009). 回復期リハビリテーション病院におけるセラピューティックレクリエーションの取り組みについて-個別介入プログラムでの症例を通して. レジャー・レクリエーション研究, (63), 50-53.
- 43) 綿森淑子 (2006). 失語症リハビリテーションの最近の動向とICF. 県立広島大学保健福祉学部誌 人間と科学, 6 (1), 5-16.
- 44) 吉川卓司 (2006). 理学療法の現状と展望. リハビリテーション科学ジャーナル, 1, 3-10.

○福祉分野に関するもの

- 1) 中越竜馬・横井輝夫・加藤美樹 (2010). 障害に対し心理・社会的に適応していった脳血管障害後遺症者の事例-ICFモデルにおける「活動」への働きかけを通して. 吉備国際大学保健福祉研究所研究紀要, (11), 1-4.
- 2) 太湯好子・中島 望・川崎緑・李志嬉・桐野匡史・中嶋和夫 (2010). 地域高齢者のICFに基づく機能的・構造的統合性の測定尺度の検討. 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 17, 7-17.
- 3) 市原正隆 (2010). 居住環境整備における医療: 福祉からのアプローチ. 岐阜医療科学大学紀要, 4, 45-59.
- 4) 濱田佐知子 (2008). 介護福祉従事者を対象としたICFの理解と活用-ICFモデルを理解するための教育方法の試論. 四天王寺大学紀要, (46), 465-475.
- 5) 堀敦志・本間博文・桜井康宏 (2007). 介護予防を目的とした高齢者の住環境とADL・QOLの関係に関する調査研究. 日本建築学会計画系論文集 (620), 1-7.
- 6) 金文華 (2009). 中国における知的障害者の活動と参加に関する評価: ICFを用いた評価を通して. 長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要, 7 (1), 81-84.
- 7) 神山裕美 (2006). ストレングス視点によるジェネラリスト・ソーシャルワーク: 地域生活支援に向けた視点と枠組み. 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 1, 1-10.
- 8) 樫部公一・岡田美保子 (2008). ICFの概念を支える用語に関する研究. 川崎医療福祉学会誌, 18 (1), 187-194.
- 9) 川島麻子・出澤華奈子・今瀬留理子・国府田まゆみ・斉藤悟・高島真澄・松本直行・吉田昭久 (2008). 精神障害者グループホームのQOLに関する第三者評価課題II: 全国調査結果とICFとの関連. 病院・地域精神医学, 51 (1), 74-76.
- 10) 増田公香 (2004). 加齢する肢体不自由障害をもつ人々の参加の要因分析: 障害種類別にみる特性に焦点をおいて. 社会福祉学, 45 (1), 35-45.
- 11) 松浦晴美・本多留美 (2005). 介護老人保健施設での言語聴覚士のあり方を模索して. コミュニケーション障害学, 22 (1), 41-46.
- 12) Mita Takehiko, Mikami Fumiaki, Oda Ko, Okada Kitoku (2012). Associations between Mobility Restriction and Motor and Intellectual Impairments, and the Impact of Environmental Factors in Children with Disabilities. *Kawasaki journal of medical welfare*, 17 (2), 80-86.
- 13) 三田岳彦・三上史哲・堀野宏樹・伊丹寿子・杉本明生・小田滋・岡田喜篤 (2010). 肢体不自由児施設入所者の余暇活動時における生活機能と環境因子の評価. 川崎医療福祉学会誌, 19 (2), 339-346.
- 14) 水村容子 (2004). サリドマイド胎芽病による上肢障害者のケーススタディからみた住要求と住環境整備に関する研究: 日本とスウェーデンの比較から. 日本家政学会誌, 55 (8), 623-634.
- 15) 長崎和則 (2007). 障害程度区分のあり方-ICFの視点から考える. 精神障害とリハビリテーション, 11 (2), 122-126.
- 16) Nagata Chizuru (2012). The utilization of personal mobility in an Aging Society and Quality of Life: from the view point of ICF Activities and Participation dimensions. 熊本大学医学部保健学科紀要, 8, 47-59.
- 17) 中川昭夫 (2002). 福祉介護機器を取り巻く環境. 関西支部講演会講演論文集 (77), "1-1"- "1-4".
- 18) 野口祐子・橋本彼路子・阪東美智子・西村顕 (2009). 肢体不自由児のいる家庭の住環境整備のあり方とその介入の方策の検討: その2 訪問調査からみた子育てと住環境の実態. 学術講演梗概集, 243-244.
- 19) 西尾敦史 (2007). 「援助困難」のみかた: 沖縄県地域福祉権利擁護事業の実態調査 (2007) から. 沖縄大学人文学部紀要, 10, 77-95.
- 20) 小木曾加奈子・安藤邑恵 (2011). 認知症高齢者のケアに対する「環境因子」に関する看護職と介護職の認識の違い: 介護老人保健施設のインタビュー調査から. 岐阜医療科学大学紀要, 5, 1-7.
- 21) 小木曾加奈子・今井七重 (2010). 要介護高齢者に対する転倒・転落におけるリスクマネジメント: 転倒・転落振り返りシートの分析. 岐阜医療科学大学紀要, 4, 19-26.
- 22) 齋藤深雪 (2007) 「精神障害者生活機能評価尺度 (参加面)」の開発研究. 日本保健福祉学会誌, 14 (1).
- 23) 齋藤深雪 (2008). 「精神障害者生活機能評価尺度 (活動面)」の開発についての研究. 日本精神保健看護学会誌, 17 (1), 44-52.
- 24) 佐古崇・長澤夏子・渡辺仁史 (2007). 人間と空間のインターフェースとしての福祉ロボット・福祉機器に関する研究: ICFコードを用いたデータベースによる

- るマッチング(情報・環境・インターフェース, 建築計画I). 学術講演梗概集, 925-926.
- 25) 佐藤久夫(2005). 福祉・介護におけるICF活用の可能性. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著. ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 152-155. ジアース教育新社.
- 26) 柴原君江(2008). 生活支援における活動・参加の課題と環境因子. 田園調布学園大学紀要, (3), 1-15.
- 27) 城正子(2011). 人間科学としての生活支援の知識体系を旨とした新教育課程領域「こころとからだのしくみ」の科目「(日常生活活動に関連した)こころとからだのしくみ」の教育内容の編成. 浦和論叢(44), 67-79.
- 28) 高木健志・土田耕司・岡京子(2005). 介護福祉理念に関する一考察: 国際生活機能分類に基づいて. 川崎医療短期大学紀要, 25, 35-39.
- 29) 田中浩二・高橋泰・大河内二郎(2005). 国際生活機能分類による環境因子測定を試み—サービス・制度・政策. 国際医療福祉大学紀要, 10(2), 5-17.
- 30) 田中浩二・大河内二郎・高橋泰(2006). 国際生活機能分類(ICF)による高齢者の環境因子の評価について. 病院管理, 43(2), 139-146.
- 31) 田中浩二(2009). 就学前の子どもの支援におけるICF-CY活用方策の提案. 国立特別支援教育総合研究所「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 131-134.
- 32) 田中浩二(2009)福祉分野におけるICF-CY活用への期待. 国立特別支援教育総合研究所「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 140-143.
- 33) 溪村真司(2008). 国際生活機能分類(ICF)がもたらしたもの: 社会福祉援助技術の視点から. 種智院大学研究紀要, 9, 1-29.
- 34) 植田章(2003). ケアマネジメントの視点からみた支援費制度. 障害者問題研究, 30(4), 284-294.
- 35) 牛山琴美・横田善夫・勝平純司・山本澄子・渡辺仁史(2003). 腰椎疾患を持つ人のための洗面台の高さの研究(機器・設備, 建築計画I). 学術講演梗概集785-786.
- 36) 矢島卓郎(2007). 一心身障害児施設の病棟における生活音の実情と課題: 生活音の音圧測定と職員アンケート結果による検討. 目白大学総合科学研究, 3, 113-124.
- 37) 山崎百子(2006). 福祉サービスの質評価を目的としたニーズ抽出質問票作成の試み: ICFユニバーサルモデルの視点から. 健康科学大学紀要, (2), 159-172.
- 38) 山崎百子(2006). ニーズを理解する福祉サービスとは?: 心理学の応用 理解と介入(個体と環境の関係). 日本老年医学会雑誌, 43(1), 58-61.
- 39) 由田美津子・道下千春(2007). 介護技術講習会における介護過程教育方法の試み: ICFモデルの活用と事例記載シートの考案. 北陸学院短期大学紀要, 39, 199-208.

#### ○保健分野に関するもの

- 1) 藤本末美・原政代・石川浩代・河原牧子・大端聡子・南安津美・妹尾幹子・南出幹子・金谷裕代・佐々木郁代・水田ハルコ(2006). 介護予防活動の検討. 人間福祉研究, 8, 15-30.
- 2) 舟根妃都美・服部ユカリ(2005). 積雪寒冷地において雪・氷が原因で骨折した高齢者に関する研究. 老年看護学, 10(1), 24-33.
- 3) 林隆・木戸久美子・小野善郎(2005). 知的障害児者入所施設保健医療担当者の問題行動への認識と薬剤適応について: ICFスケールを用いた問題行動についての認識調査. 山口県立大学大学院論集 6, 71-79.
- 4) 日下隆一・小森昌彦・田中康之・逢坂伸子・長野聖・黒川直樹・藤本哲也(2008). 介護予防における理学療法士の視点: ICFコアセットを用いて. 理学療法科学, 23(1), 29-33.
- 5) 奈倉道隆(2010). 高齢者のウェルネスを支援する医学カウンセリング. 心身医学 50(3), 187-194.
- 6) 縄井清志・仙波浩幸(2008). 医療・福祉領域の機械工学的課題についての調査. 日本貴機械学会年次大会論文集 2008(7), 271-272.
- 7) 西牧謙吾(2005). 保健分野におけるICF活用の可能性—ヘルスプロモーションとの関連において—. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著. ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 156-158. ジアース教育新社.
- 8) 小木曾加奈子・山下科子・安藤恵美(2008). 介護老人保健施設における要介護1の高齢者の生活課題の傾向について—国際生活機能分類(ICF)の視点からの分析. 老年看護, 39, 106-108.
- 9) 小木曾加奈子・山下科子・安藤恵美(2008). 介護老人保健施設における要介護5のケアプランの傾向について—国際生活機能分類の視点を用いて. 日本看護

- 学会論文集, 看護教育, 39, 367-369.
- 10) 杉原努 (2004). 「精神保健福祉援助実習」自己評価表作成の目的と視点. 社会学部論集, 39, 115-131.
  - 11) 鈴木昭 (2003). 保健・医療・福祉の一体的推進: 県行政の立場から. 新潟医療福祉学会誌, 3 (1), 11-12.
  - 12) 徳江与志子・新井真由美・宗行彪・土屋信子 (2002). 広汎性発達障害児に対するチームアプローチ: 幼稚園訪問を通して. 群馬保健学紀要, 22, 71-77.
  - 13) 山下科子・小木曾加奈子・安藤恵美 (2008). 介護老人保健施設における認知症高齢者のケア内容の傾向について-国際生活機能分類 (ICF) の視点からの分析. 日本看護学会論文集, 老年看護, 39, 103-105.
  - 14) 吉川彰二・永井利三郎・小垣滋豊・福嶋教偉 (2008). フォンタン型手術後の子どもの「生活機能」の検討: 保護者へのインタビューより. 小児保健研究, 67 (2), 315-321.

#### ○労働分野に関するもの

- 1) 藤田早苗・菊池恵美子 (2005). ICF (国際生活機能分類) による復職後の生活困難に関する分析: 脳血管障害者9名を通して. 日本保健科学学会誌, 7 (4), 277-284.
- 2) 春名由一郎 (2009). 職業領域における活用. 総合リハビリテーション, 37 (3), 220-226.
- 3) 春名由一郎 (2007). 発達障害領域における国際生活機能分類ICFの活用: 職業面への活用. 発達障害研究, 29 (4), 235-244.
- 4) 春名由一郎 (2005). 職業リハビリテーションへのICFの活用. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み-障害のある子どもの支援を中心に-, 156-158. ジアース教育新社.
- 5) 春名由一郎 (2009). 労働分野からみた就労への移行におけるICF-CY活用への期待. 国立特別支援教育総合研究所「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究成果報告書, 144-148.
- 6) 今野義孝・霜田浩信 (2006). 知的障害者の就労支援に関する研究: S社の「チャレンジド雇用」. 人間科学研究 (28), 69-78.
- 7) 厚生労働省職業安定局 (2006). 「難病患者の雇用管理・就労支援に関する実態調査」調査結果.
- 8) 中村 Thomas 裕美・山田 孝・菊池恵美子 (2003).

- 復職を目指す地域通所事例に対する人間作業モデルの有効性. 東京保健科学学会誌, 6 (3), 238-246.
- 9) 野田泰弘 (2005). 職場実習事業の実践事例をICFの視点で検証する. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み-障害のある子どもの支援を中心に-, 162-166. ジアース教育新社.
  - 10) 障害者職業総合センター (2005). 「職業的視点から見た障害と地域における効果的支援に関する総合的研究」調査研究報告書 No. 67.
  - 11) 障害者職業総合センター (2009). 地域就労支援における情報の取得と活用のガイドブック.
  - 12) 障害者職業総合センター (2011). 「障害者の自立支援と就業支援の効果的連携のための実証的研究」調査研究報告書No. 100.
  - 13) 障害者職業総合センター (2011). 「難病のある人の雇用管理の課題と雇用支援のあり方に関する研究」調査研究報告書No. 103.
  - 14) 山内寿恵・渡邊修 (2008). 作業遂行プロセスモデルを用いた就労支援87脳損傷事例における遂行機能障害, 機能障害, 活動制限, 参加制約, 環境因子の分析. 日本保健科学学会誌, 11 (4), 214-224.
  - 15) 安井秀作 (2006). 障害者自立支援法における雇用・就労システムの課題. 近畿福祉大学紀要, 7 (2), 199-214.

#### <引用文献>

- 発達障害学会 (2007). 特集: 発達障害領域における国際生活機能分類ICFの活用. 発達障害研究, 29 (4).
- 医学書院 (2009). 特集: 国際生活機能分類 (ICF) の現況と問題点. 総合リハビリテーション, 37 (3), 220-226.
- 伊藤尚志 (2007). ICFを活用した学校生活づくりと社会生活への移行の取り組み-自力通学を実現し, その後授産施設へ自力通勤しているHさんの3年間-, 国立特別支援教育総合研究所編著. ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へ-特別支援教育を中心に-, 80-87. ジアース教育新社.
- 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) (2005) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み-障害のある子どもの支援を中心に-. ジアース教育新社.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008). 教育関連分野や外国でのICF及びICF-CY活用. 「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」研究

- 成果報告書, 131-155.
- 厚生労働省大臣官房統計情報部編 (2007). 生活機能分類の活用に向けて—ICF (国際生活機能分類): 活動と参加の基準 (暫定案) —.
- 厚生統計協会 (2011). ICF (国際生活機能分類) 特集. 厚生指標, 58 (1).
- 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子 (2010). 特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ (最終報告). 国立特別支援教育総合研究所Webサイト.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
- 宮岸尚平・三浦友和・徳永亜希雄 (2009). ICF-CYを活用した教育相談の取り組み—読み書きに困難のある児童への事例を中心に—. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報第30号, 23-31.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 総則編.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 自立活動編.
- 文部科学省初等教育局長 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) (19文科初第125号).
- 大川弥生 (2006). ICF (国際生活機能分類) —「生きることの全体像」についての「共通言語」—. 第1回社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会資料.
- 佐藤久夫 (2005). ICF活用の重要性. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著. ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, 6-10. ジアース教育新社.
- 世界保健機関 (WHO)・障害者福祉研究会 (2002). 国際生活機能分類—国際障害分類改定版—中央法規.
- 世界保健機関 (WHO)・厚生労働省統計情報部 (2008). ICF-CY 国際生活機能分類—児童版—, 中央法規.
- 田中浩二・大河内二郎・高橋泰 (2006). 国際生活機能分類 (ICF) による高齢者の環境因子の評価について. 病院管理, 43 (2), 139-146.
- 徳永亜希雄 (2007). ICFの教育への活用—ICF-CYの動向も踏まえつつ—. 発達障害研究, 29 (4), 218-227.
- 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子 (2010). 「ICF 関連図」の活用について. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際研究」研究成果報告書, 59-64.
- 上田敏 (2005). 国際生活機能分類ICFの理解と活用—一人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか—. きょうされん.
- 内山靖 (2009). 世界におけるICFの取り組み. PTジャーナル, 43 (8), 653-660.

# Study of ICF/ICF-CY use in the fields related to Special Needs Education for multidisciplinary approaches

TOKUNAGA Akio\*, TANAKA Koji\*\*, SAKAI Yutaka\*\*\*,  
HARUNA Yuichiro \*\*\*\*, and SATO Hisao\*\*\*\*\*

(\*Department of Educational Support) (\*\*Tokyo Seitoku College) (\*\*Teikyo University)

(\*\*\*\*The National Institute of Vocational Rehabilitation) (\*\*\*\*\*Japan College of Social Work)

Characteristics of using ICF/ICF-CY in medical, welfare, health and labor fields related to special needs education in Japan was investigated, and compared to the use of special schools, toward contribution to multidisciplinary approaches using ICF/ICF-CY. Published articles (n=112) were analyzed from the perspective of previous research and compared with survey data of special schools. Results indicated that the articles commonly referred to conceptual frameworks and components. The main difference between the articles was that items and statistics were described in labor related fields, more often

than in other fields. Compared to use in special schools, it was indicated that more importance was attached to the use of concepts. Moreover, in related fields, items were mentioned more frequently and evaluations were conducted more often. It was indicated that using conceptual frameworks for comprehending cases was effective and that knowledge about items is necessary for multidisciplinary approaches using ICF/ICF-CY.

**Key Words:** Special Needs Education, Related field, ICF, ICF-CY, Multidisciplinary Approach

## 二 特集二

# 特別支援教育におけるICFの活用によるキャリア発達支援の可能性

菊 地 一 文

(教育情報部)

**要旨：**特別な教育的ニーズを有する児童生徒一人一人のより豊かな自立と社会参加のためには、本人主体の教育の充実を図るとともに、各学校・学部段階をとおしての一貫性・系統性のある指導・支援の充実を図る必要がある。本稿では、特別支援学校におけるICF活用事例に基づき、近年、特別支援教育分野において注目が高まっているキャリア発達支援の可能性と留意すべき事項について検討した。その結果、キャリア概念の組織的理解に努め、①本人が参画するための工夫、②他機関・他職種を含む支援者が協働的に参画するための工夫、の二点に留意することによって、本人を中心とした時間軸・空間軸をつなぐ、より効果的な支援が可能となることが示唆された。今後、学校教育のみならず、様々な場面における本人参画を実現することや、医療・福祉・労働等、関係諸機関の連携・協働、とりわけ関係諸機関にいる他職種の関係者との連携・協働による組織的な取組の強化が求められる。

**見出し語：**キャリア発達 ICF 本人参画 多職種間連携

## I 本人参画と多職種間連携の意義

国際障害者年（1981）を契機に「自己決定と本人参加」が世界的思潮となり、本人参加が大きく進展した。さらにサラマンカ宣言（1994）以降、さらにその動きは推進され、平成18年第61回国連総会（2006）において、障害者権利条約が採択されるに至った。翌年、我が国においても署名がなされ、平成24年（2012年）8月現在、各省庁等における様々な議論をもとに批准に向けての作業が進められている。なお、本稿では、本人のより主体的なかかわりを願い「本人参画」という文言を用いているが、「本人参加」と同義と理解されたい。

この流れの中で、国連の専門機関の一つであるWHOによって提唱されたICF（2001）による障害観のパラダイムチェンジの影響は大きく、教育・労働・福祉・医療等の各分野において、より一層の本人参加の推進に向けた人的・物的環境の見直しが行われ、支援の在り方についても問い直されている。

いうまでもなく本人参加は本人のニーズに基づくことが前提となり、その支援の有り様によって様々な形が考えられる。

本人のニーズに基づく支援の充実を図り、本人参画を進めるためには、多職種の専門家による連携が求められる。これまで多職種間連携は、主に医療・福祉の立場から進められてきたが、近年、学校現場においても児童生徒の障害の重度・重複化、多様性を鑑み、特別支援学校（肢体不自由）等において、看護師、PT、OT、ST等、外部専門家の導入が進められ、多職種間の連携が求められている状況である。

一方、多職種間連携と類似する用語として関係諸機関連携が挙げられる。前者は性質の異なる「多様な」職種における個人（担当者）を中心とした連携という意味に重きをおき、後者は目的を共有した「関係する立場」である各機関（組織）による連携という意味に重きをおくが、両者の意味するところの多くは重なるといえる。

関係諸機関連携は、教育分野においては平成21年

(2009年) 3月に公示された特別支援学校学習指導要領の「職業教育」及び「進路指導」の充実に関する箇所等に明記され、その強化が求められている。また、労働分野においても、「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」(通達)等において言及されており、各分野において、改めて社会的・職業的自立を支援するという流れから、本人を中心とした各機関や各職種の連携強化を図ろうとする動きがさらに高まってきた。

## II 「キャリア教育」の意義と留意すべき事項

### 1 キャリア教育の定義と理念

平成23年1月31日中央教育審議会は、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(以下、中教審答申(2011)とする。)を答申した。本答申では、生涯にわたるキャリア形成を支援する観点から、従来の学校段階ごとの考え方や、教育界、産業界ごとの立場を越えて、各界が一体となって取り組む必要性について、現状分析から具体的方策まで網羅的に提言している。また、本答申において、キャリア教育の定義は新たに「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と示された。この新たな定義は、一生涯にわたるキャリア発達への支援を重視し、かつキャリア教育の本来の意義を改めて捉え直したものと考える。

キャリア教育の本来の意義という点を踏まえ、この新たな定義を理解する上で留意すべき点として、以下の三点が挙げられる。一点目は、「社会的」という文言に示されるように、一般就労を中心とした職業的な自立のみを目指したものではなく、より広義の自立を目指したものであるということである。二点目は、「必要な基盤となる」という文言に示されるように、本定義で示される「能力や態度」とは、例えば就労のための知識・技能等、特定の領域のものを意味するのではなく、前述した広義の自立のための基盤・土台となる能力や態度を意味するもので

あるということである。即ちこれらは、後期中等教育の段階になってから特定の活動において育成されるものではなく、幼児期の諸活動及び初等教育段階からの様々な活動をとおして育成されるものであると捉えることができる。三点目は、「能力や態度を育てることをとおして、キャリア発達を促す教育」の箇所に示されるように、「キャリア教育」とは「育てたい力の枠組みの例」としてこれまで示されていた「4領域8能力」(国立教育政策研究所, 2004)や中教審答申(2011)で示された現行の「基礎的・汎用的能力」等を育成することそのものではないということである。能力や態度の育成を「通して」、キャリア発達(社会の中で役割を果たすことを通して自分らしく生きる過程)を促す、ということであるため、教師が児童生徒に対して教え込むというような性質のものではなく、児童生徒本人が学習上生活上の諸経験という刺激について、言語化や文字化といった「振り返り」を通して、自分なりに意味付け・価値付け・重み付け・方向づけていくことが重視され、支援によってその変化・発達を促すものである。

他方、本来キャリア教育は1970年代初頭、当時のアメリカ合衆国連邦教育局長官Marland(1974)が提言した「教育改革運動」として始まったものであり、学校教育の現代的意味を問い直す視点であるということにも留意する必要がある。すなわちキャリア教育とは、児童生徒のキャリア発達支援をとおして、これまでの学校教育や地域における価値を再発見し、児童生徒本人を中心とした、いまの時代にあった教育の充実・改善を図るものであるといえる(菊地, 2010b)。

### 2 本人の願いへの注目

キャリア教育において捉える「能力」とは、「できる・できない」を意味するabilityではなく、「ある課題への対処能力」を意味するcompetencyとして示されている。competencyは「できるかどうか」「可能性があるかどうか」という個人の現能力を重視する姿勢ではなく、「訓練で習熟させられる」「一緒に努力すればできるようになる」という「育成」の姿勢が含まれ(仙崎ら, 1998)、本人の「ありたい」「な

りたい」という願いを大切にすることである。本人の価値観や自己決定、将来展望が大きく関係する「本人の願い」\*は、まさに「キャリア教育」の中核（国立特別支援教育総合研究所，2008a）であり、本人がその願いの実現に向けて経験を積み重ねていくことや、その経験を振り返ることをとおしてキャリア発達が期待される。キャリア教育の推進は、まさに本人参画を重視するものであり、本人が願いをもつための刺激となる経験場面の設定や、願いの実現に向けた取組を進めるためには多職種間や関係諸機関による連携が求められる。

### Ⅲ 学習指導要領におけるICFとキャリア教育の位置付け

平成21年（2009年）3月に公示された特別支援学校の学習指導要領等についての解説において、新たに「ICF」と「キャリア教育」の文言が示された。

特別支援学校学習指導要領解説「自立活動」編において、ICFは個々の障害に基づく学習上又は生活上の困難について、環境を含めた多面的・総合的に実態把握を適切に行い、指導・支援の在り方を検討するための視点として示された。この「困難」の捉えは、寄宿舎での教育も含めて特別支援教育全体のものとして理解され、自立活動に限定して考えるものではないが、解説の中では、自立活動の内容はICFが示しているいくつかの構成要素で捉えることができる。

一方、キャリア教育は、特別支援学校高等部学習指導要領総則の「職業教育に関して配慮すべき事項」及び「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」において、職業教育や進路指導、教育課程の見直しと充実を図る視点からその推進が示された。

ICFとキャリア教育の視点はどちらも本人の自己実現や社会参加と自立を図り、教育的支援の最適化を図る上で重要であると考えられる。これらのもつ理念

は、特殊教育の時代から重視されてきたことと重なるが、今日提言されているそれぞれの理念や、諸研究によって具体化された知見によって、特別支援教育における自立と社会参加に向けた指導・支援の充実を図る意義を改めて明確化し、具体的・組織的に推進する上で有効な視点であるといえる。

近年、特別支援学校においてICFやキャリア教育への注目が高まり、研究課題として採り上げている学校が増加しているが、これらの研究が主に対象としてきた障害領域や、学習指導要領及び学習指導要領解説に位置付けられた箇所から、ICFの対象は障害がいわゆる重度の児童生徒であるという誤解や、キャリア教育の対象は障害がいわゆる軽度の児童生徒であるという誤解が一部で散見される（菊地・松為・杉中，2012）。両者の理念は障害の状態や有無にかかわらず全ての児童生徒を対象としたものであることに留意する必要がある。これらの理念をふまえて、本人の願いに基づき、環境を整えることも含めて、よりよく「いま」を生きること、そして希望を持って主体的に諸活動に取り組めるようになるための指導・支援の充実が求められている。

Iで述べたとおり、特別支援教育において多職種間及び関係諸機関との連携・協働が求められているが、連携・協働をスムーズにするためのツールとして、全ての特別支援学校において「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」が作成されることとなっており、「個別の移行支援計画」についても92%の特別支援学校が作成している（国立特別支援教育総合研究所，2011）。しかしながら、これらの諸支援計画の課題として、その活用が指摘されており（国立特別支援教育総合研究所，2010a；2011）、その解決を図り、諸支援計画の活用を図る視点としてもICFやキャリア教育が注目されてきている。

ICFに関しては、徳永（2004）をはじめ、春名（2008）などが、多職種間連携等のツールとしてのICFの可能性について言及しており、「ICF及びICF-

\*キャリア教育における「本人の願い」は将来の「なりたい」「ありたい」だけを指すものではなく、今現在の生活上及び学習上の「ありたい」「なりたい」を含むものである。いわゆる障害の状態が重度であり、音声表出言語をもたない児童生徒においても、支援者は本人の「よさ」に着目し、本人の思いに寄り添い、「願い」を引き出すことや把握することが求められる。

CYの活用状況に関する調査」(国立特別支援教育総合研究所,2010b)においても、活用場面の上位2位に「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」が挙げられている。また、特別支援学校におけるICF活用をテーマとして採り上げた、国立特別支援教育総合研究所(2010c)においても、学校現場における多くの活用事例を基にその有効性について述べている。

キャリア教育に関しては、教育課程上の中核に位置づく職業教育や進路指導において、従来から関係諸機関との連携が進められてきているが、機関や担当者をつなぐ諸支援計画の有効な活用例の一つとしては、生徒本人が参画し作成する、京都市立白河総合支援学校の「キャリアプラン」(森脇,2011)が挙げられる。また、国立特別支援教育総合研究所(2010a)においても「本人の願いを支えるシート」の個別の教育支援計画への活用が提案されている。

次に「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－」研究成果報告書(国立特別支援教育総合研究所,2012)に採り上げた特別支援学校におけるICFの活用事例報告を基に、キャリア発達支援の可能性について考察し、留意すべき事項とともに以下に論述する。

## 1 「本人の願い」に着目し、引き出す視点から

Maslow(1954)による「欲求の階層」やその一つである「自己実現欲求」は、人間の内部には成長や進歩に向けて自己の可能性を最大限に実現しているとする欲求が存在していることを示したものである。国立特別支援教育総合研究所におけるキャリア教育研究(2008,2010)では、これらを障害の有無や状態に関わらず、全ての人間に適用されるべき概念であると捉えるとともに、特に障害のある児童生徒にとって重視すべきものとし、「本人の願い」に着目してきた。「願い」を引き出すことは、本人にとっての学ぶことをはじめとする諸活動における目的の明確化や支援者の協働性を高める上で有効であり、本人参画による本人主体の活動の充実を図るためにも重要である。

しかしながら、「本人の願い」を把握したり、引き出したりすることは、本人の音声による表出言語

の有無にかかわらず容易ではないため、支援者は本人のよさや強みに着目し、願いに寄り添うことに務めるとともに、単独による決めつけではない、複数の目による本人を中心とした共同作業が求められる。

「本人の願い」を中心とした指導・支援を検討する有効な手段としては、涌井(2011)が、PATH(Planning Alternative Tomorrows with Hope)(Pearpoint & Forest,1993)やMAPS(Making Action Plan)(Falvey,Forest, Pearpoint,Rosenberg,1997), Good Experiences(Slovic,Flanney,&Isalacox,2000)などを挙げている。これらの中で「願い」から「ねらい」を導きだし、支援内容及び方法の具体化と共有を図るPATHやその手法に基づく前述の「本人の願いを支えるシート」の活用がキャリア教育研究に取り組む特別支援学校において見られるようになってきている。

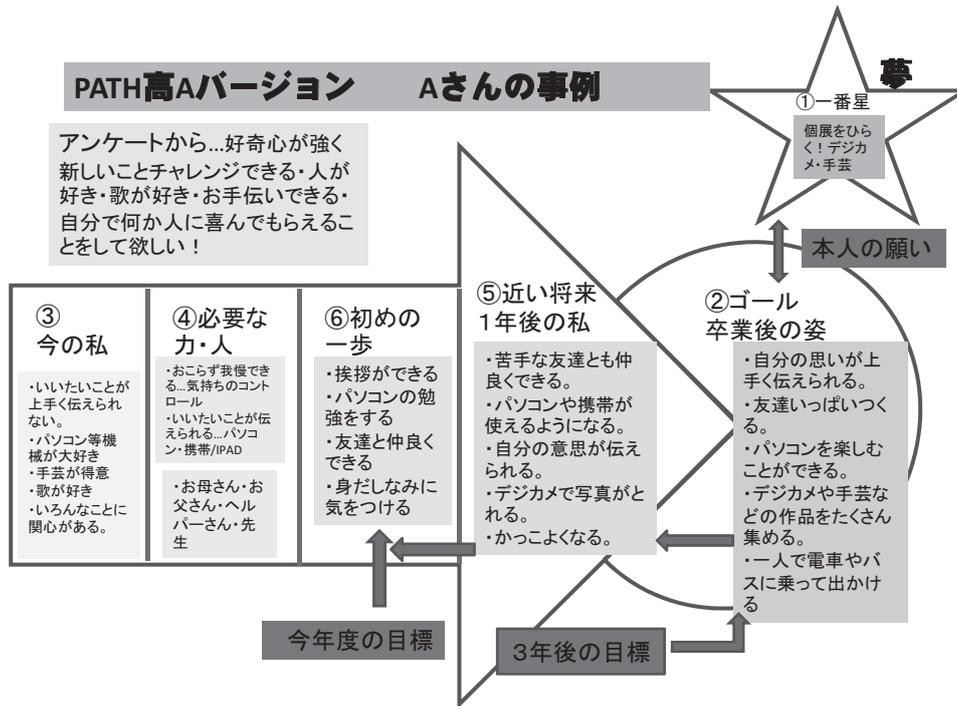
達・菊地(2012)は、本人及び教員や保護者等の支援者を交えたPATHを実施し、本人の「願い」を明確化し、その願いの実現のためにICF関連図を作成する実践について2事例を報告している。

知的障害及び知的障害を伴う自閉症のある高等部生徒を対象とした事例では、PATHの過程において「本人の願い」に基づく支援内容及び方法の具体化を図る手段としてICF関連図を作成している(図1)。

本事例の取組は、より本人参画を重視するとともに、本人及び支援者双方にとっての「願い」から導き出された「目標」の共有と各自の取組の必然性を高めていると捉えることができる。特に本人にとっては、「なりたい」「ありたい」という気持ちに基づいた、各教科等における主体的な目標設定につながるとともに、その目標達成のために周囲から受ける支援を実感することにつながると考えられる。

また、肢体不自由のある青年を対象としたセルフコーチングを目指した事例では、自分の志やモチベーションを維持する工夫をするとともに、自分の生活の全体像を見えやすくするためにICF関連図を活用している(図2)。

本事例でもまさに本人が「なりたい」姿に近づくためにICF関連図を作成しており、日々の生活を計画する上でも活用が図られている。このようにICF



PATHからICFへ Aさんをとらえると...

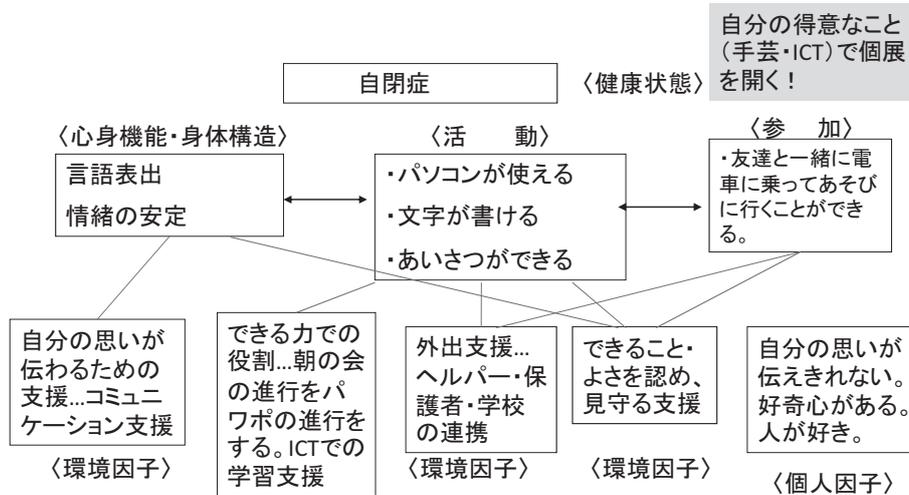


図1 AさんのPATH図とICF関連図

関連図の構成要素の一つである「活動・参加」に着目し、「本人の願い」と関連づけて検討することは、困難とされる願いの把握や願いを引き出す一つの解決方策になりうると考える。

また、齋藤・徳永 (2012) は、ICFの構成要素間の相互作用の図を模して作成した「マイノオト」(図

3,4) の試みについて報告している。

マイノオトは、本人が解決したい出来事や果たしたい願いがあるときに、生徒自身が「いまあるわたし」をつかみやすくするためのツールとして構想したものである。マイノオトは、書き表した内容を重視するのではなく、書き表すことで何を発見するの

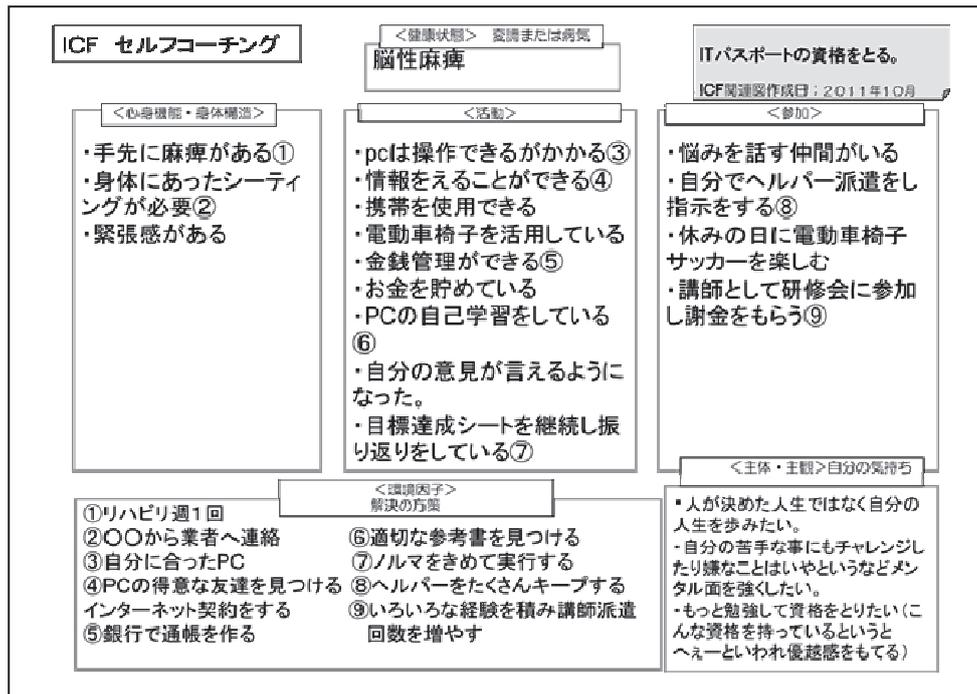


図2 BさんのICFセルフコーチングシート

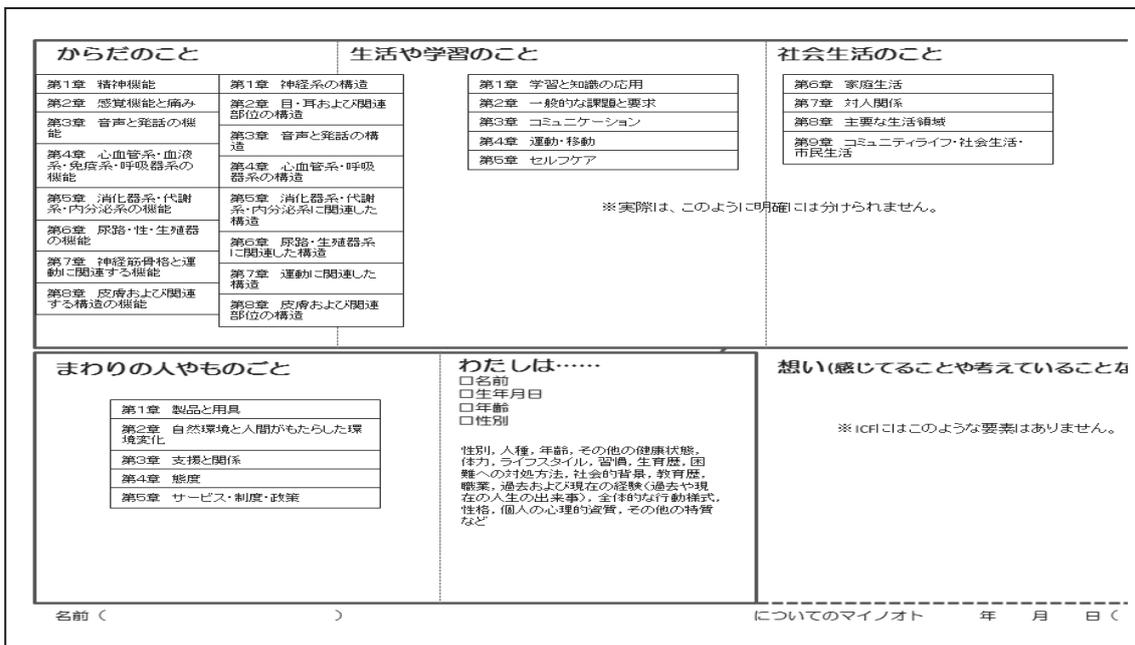


図3 マイノオトの様式とICFの項目の対応関係

かということをお大切にされたものであり、本人がICFを理解していなくても作成することができるという簡便さがある。マイノオトの成果としては、本人による主体的な課題設定と課題解決のモチベーション

の維持、自己肯定感の高まりが挙げられている。

マイノオトも、本人の参画によるICF関連図作成によって、本人の課題意識の明確化や、環境調整(支援を求めること)の認識化、さらには自己理解

<b>からだのこと</b> <b>調子がいいところ</b> おなかの調子がいい	<b>生活や学習のこと</b> <b>勉強について</b> 音楽や保体のべんきょうがたのしい 数学と国語がいやだあ 数学と国語のむずかしいのきがんばる	<b>社会生活のこと</b> <b>学校での授業</b> 調理実習ではんちょうになった
<b>からだのつらさ</b> きんちょうすると声を出したり手をたたいたりするのてつらい	<b>生活でしていること</b> そうじやあいさつをがんばっている	<b>友だちのこと</b> ときどき友だちとケンカしてしまう
<b>まわりの人やものごと</b> <b>たすけてくれる人やもの</b> おかあさん	<b>わたしは……</b> <input type="checkbox"/> 名前 <input type="checkbox"/> 生年月日 <input type="checkbox"/> 年齢 <input type="checkbox"/> 性別 ※顔のイラストは「2005 © H.S.C. © Creation Academy Inc.」の著作権コードを使用	<b>想い(感じてることや考えていることなど)</b> 
<b>こまっている人やもの</b> 妹とケンカしちゃう	<b>こころのセリフ</b> なんてわたしだけおこられるの <授業を終えてのこころのセリフ> からだがすっきりしたら 気持ちもすっきりしてよかった	

図4 マイノオトの記入例

に結びつけることが期待されるツールである。ともすれば第三者による一方的な問題意識の伝達や目標設定になりがちで、本人にとっての「なぜ、なんのため」といった必然性を認識するための手続きが不十分であることが起こりうる。また、本人が環境側に働きかけ、解決する機会や解決するための方策・方略を学ぶ機会の不足などによって、結果として失敗経験となり、自己肯定感や意欲の低下につながってしまうことが少なくないと推察されるが、マイノオトの取組は、これらの問題の解決につながるものと考えられる。今後、計画的に本人による振り返りの機会を設定し、丁寧に本人の願いやおかれている状況を捉え、支援していくことによって、本人のキャリア発達が期待される。また、マイノオトはポートフォリオとしての活用も期待され、ICF関連図や問題解決の蓄積の記録は、本人が問題解決を図る際のツールにもなりうる。

なお、マイノオトと同様の取組として、川口・徳永(2012)による、生徒自身がICF関連図作成をとおして自己分析し、寄宿舎においてすべきことを意思決定し、必要な支援を自ら求めていくことを支援する試みが挙げられる。「本人の願い」は遠い将来の願いや希望のみを意味するだけではなく、現在の生活場面、学習場面に対する希望をも含めたものであり、他者による決めつけではない、本人による意思決定の蓄積が将来の「ありたい」「なりたい」に

つながっていくと考える。これらのICF活用による取組は、「いま」という時間において「自分の人生」を確かに生きることを支援するものであり、まさにキャリア発達支援につながるものといえる。

## 2 指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直す視点から

本人主体の教育や自立や社会参加を目指した教育のより一層の充実を図るためには、教育目標の明確化を図り、教職員全体で共有することや、一貫性・系統性のある指導内容や指導方法の見直しを図り、組織的に取り組むことが前提となる。近年、そのための視点としてICFやキャリア教育への注目が高まっていることは、その必要性が認識されてきていることの現れの一つであるといえよう。

学校現場における様々な実践の中から、キャリア教育の視点によって時間軸を中心に学校または学部段階を越えて目標や内容を明確化し共有するといった「縦」をつなぎ、ICFの視点によって空間軸を中心に環境を整え、学校内だけではなく関係諸機関との間で支援方策等を連携するといった「横」をつなぐ取組に注目したい。「縦」をつなぐ具体的な取組としては、キャリアプランニング・マトリックス(試案)(国立特別支援教育総合研究所, 2010)等の活用により、自立や社会参加をふまえた一貫性・系統性のある具体的な指導目標や指導内容を明確化し、

共有することが挙げられる。また、「横」をつなぐ具体的取組としては、ICF関連図の活用により、教師の働きかけを含む指導・支援環境を最適化し、共有することが挙げられる。

指導内容の選択については、従来から活用されているWHOによるICFチェックリスト（WHO著・国立特殊教育総合研究所訳，2005）や当研究所で整理したICF-CYチェックリスト（徳永他，2010）の結果を踏まえた検討も有効であると考えられる。しかしながら、ともすれば教師による児童生徒の「できる」「できない」といった固定的なニュアンスのあるabilityで捉えるアセスメントになってしまうことが危惧される。「能力」を意味する語は複数あるが、本来ICFの評価は、「伸びしろ」のニュアンスを含むcapacityと「実行状況」を表すperformanceを対象とするものであり、abilityでは吉川（2009）、河合（2010）等が指摘する「ICF本来の理念と矛盾すること」にもなりかねない。そこで、キャリア教育で重視するcompetencyという能力観をふまえ、「どうありたいのか」「どうなりたいのか」に着目することや、結果だけではなく本人が課題に対してどう対処しようとしたかというプロセスを重視することなど、可能な限り本人参画の形を検討し採り入れていくことが求められる。

ICF研究には様々な立場があり、ICF研究において開発・提案されてきているツール類に関しても「アセスメント」として活用する場合や本人の「願い」をふまえて活用する場合等がある。ICFやキャリア教育に限らず、各種ツールの類は、あくまでも手段であり、これらを「誰の」「なぜ」「なんのために」活用するのかを念頭に置き、活用することが望まれる。また、ツール等の活用をとおして具体的理解が図られる側面もあるが、限定的な理解や誤解を招くおそれもある。改めてICFとキャリア教育の両者の概念のもつ理念や意義について言語化・文字化するなどし、組織的な共通理解を図ることが不可欠である。

なお、後述する田添・徳永（2012）に関連して、東京都立墨東特別支援学校では、ICFやキャリア教育の視点に基づく教育活動全体を対象とした取組を、学校研究をとおして進めている。この取組は、個を対象とする実践に焦点を当てたミクロ的視点の

みならず、学校経営や教育課程を視野に入れたマクロ的視点から言及している点で、「教育課程の改善」の方向性を示す（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2002, 2004；中央教育審議会，2011）というキャリア教育の意義とも重なるものである。教育活動を見直し、指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直すことは、多職種間及び関係諸機関連携以前に、学校そのものの在り方を明確にし、指導・支援の改善・充実を図る上で重要であると考えられる。

### 3 諸支援計画に反映し、連携を実働的なものにする視点から

ICF及びキャリア教育の理念や意義は、学校教育の期間のみならず生涯をとおして（時間軸）ふまえるべきものであり、教育の場のみならず全ての場（空間軸）に共通すべきものである。ICFやキャリア教育研究で示されている共通言語等を用いることによって時間軸と空間軸をつなぐことが理想的ではあるが、それぞれの分野における専門性や専門用語といった文化的差異があることや、時間的制約が課題として挙げられるため、共通言語でつなぐことの必要性、重要性を認識しながらも簡単ではないという指摘も少なくない。

この課題の解決のためには、前述した1の「本人の願い」に基づいてつなぐという道筋と2の支援内容・方法の一貫性・系統性をふまえたカリキュラムやプログラムでつなぐという道筋が考えられるが、これらを反映した諸支援計画というツールをどう機能させるかではなく、まずはその目的を明確化し、多職種・関係諸機関で共有することが重要である。

田添・徳永（2012）では、東京都において平成21年（2009年）度から試行されている外部人材（介護の専門家）との校内における連携について報告しており、ICFの視点を取り入れた個別の指導計画及び個別の教育支援計画等の活用やICF関連図を活用したケースカンファレンスによる取組を紹介している。本報告では、前述の学校研究をとおして指導・支援の「縦」と「横」をつなぐ共通言語としての可能性について言及しており、児童生徒一人一人の将来を見据えたトータルな実態を捉えるとともに、日常の指導に関して教師と学校介護職員が共通に理解する

表1 ICF-CYを活用した実態把握表（医療用【心身機能】）

心身機能		(医療用)				
項目&分類		生活上又は学習上における困難 1 なし □ あり ? 不明		ICF-CY コード	ICF-CY定義	
意識機能	意識状態	1	0	?	b1100	この精神機能が変化する場合に、意識混濁、ステューバ(中等度意識混濁)、昏睡などの状態が生じる。
	意識の連続性	1	0	?	b1101	覚醒度、明瞭性、意識性を持続的に認める機能で、これが変化すると遁走、トランス状態、およびその他の類似の状態が生じる。
	意識の質	1	0	?	b1102	この精神機能に変化が生じると、覚醒度、明瞭性、周囲への認識性の質が変容する。例えば、薬物による意識変容やせん妄が生じる。

基本ツールとして有効であることを報告している。特にICF関連図を活用したケースカンファレンスは、教員と学校介護職員との連携だけでなく、看護師や外部専門家としてのPT, OT, ST, 及び保護者等との連携においても有効であったと報告しているが、当校においてICFが共通言語として機能した背景には、教師側による一方向の提案型ではなく、相互協働型の作業をとおして合意形成を図るというプロセスをふまえたことが大きいと考える。田添・徳永(2012)が指摘しているように、今後教員に求められる専門性として、このようなマネジメント力やファシリテーション能力がより重視されていくであろう。また、本報告では、取組をとおして教員のみならず多職種それぞれの「職業人としてのロール(役割)」におけるキャリアに着目しているところも興味深い。児童生徒のキャリア発達を支援することによって、支援者自らのキャリアについても考え、振り返る機会につながったという報告や、キャリア概念そのものの理解につながったという報告は、国立特別支援教育総合研究所(2010a)をはじめ、各地の実践研究においても聞かれるところであり、キャリアが環境との相互作用によって刺激され変化するものであることを端的に表しているといえる。

森山・甲田・菊地(2012)は、併設する病院という医療分野との連携に関する報告であり、精神疾患等のある児童生徒の、低下している活動状態を生活機能のプラス面(実行できること、参加できること)から捉えて評価するためにICFを活用している。また、多職種間連携における課題の一つとして挙げ

た時間的制約の問題を解決するための方策として、ICF-CYの項目(コード)を活用した実態把握表(表1,2)を医療、家庭、学校、本人用の4種類作成し、実態を把握するとともに支援会議を行う等の活用を図っている。

前者については、本人のできることにいった「よさ」に着目している点が本人参画を進める上で有効であり、後者については、それぞれの分野・担当者が把握できる、または実態把握が求められる領域に項目(コード)を精選することで、作業負担の軽減化につながり、多職種間連携をスムーズにする上で有効である。特に本人用のものは、本人参画を進める上で重要かつ有効であると考え。対象とする児童生徒が医療・福祉等、他職種との連携が不可欠な状態であり、「病気」という「健康状態」による影響が大きい場合、心身の状態が不安定になりがちであることが推察されるが、だからこそよりよく「いまを生きる」ために、本人参画による「ありたい」「なりたい」という「本人の願い」を把握し、重視していく必要があると考える。

## V 総括

特別支援学校におけるICFの活用事例に基づいて、特別な教育的ニーズを有する児童生徒のキャリア発達支援の可能性を検討することにより、留意すべき事項として、以下の2点が明らかになった。

第一には、達・菊地(2012)のPATHとICF関連図の活用や齋藤・徳永(2012)の「マイノオト」に

表2 ICF-CYの選定項目

構成要素	コード	項目	医療	家庭	本人	学校
健康状態	DSM-IVの「機能の全体的評定(GAF)尺度」を活用		○			
心身機能	b110-b189	精神機能	○			
	b210-b289	感覚機能と痛み	○			
	b310-b399	音声と発話の機能	○			
	b410-b469	心血管系・血液系・免疫系・呼吸器系の機能	○			
活動と参加	d110-d199	学習と知識の応用		○		○
	d210-d299	一般的な課題と要求	○	○		○
	d310-d399	コミュニケーション	○	○		○
	d410-d499	運動・移動		○		○
	d510-d599	セルフケア	○	○		○
	d610-d699	家庭生活		○		○
	d710-d799	対人関係	○	○		○
	d810-d899	主要な生活領域		○		○
環境因子	d910-d999	コミュニティライフ		○		○
	e110-e119	生產品と用具		○	○	○
	e210-e299	自然環境と人間がもたらした環境変化		○	○	○
	e310-e399	支援と関係		○	○	○
個人因子	「ストレス反応尺度」(大野他, 2007)				○	
	※右記の尺度を一部変更して活用。 「ストレスマネジメント自己効力感尺度」(大野他, 2007)					

示された、本人が参画することと、そのための工夫である。

「本人の願い」はキャリア教育の中核(国立特別支援教育総合研究所,2008a)であり,本人の願いを大切にしたい取組を進める際にはICFの構成要素における「活動・参加」を「願い」として捉え、そこを出発点とすることが有効であると考えられる。ともすれば、「身体機能・身体構造」にとらわれてしまい、そのことに限定された支援者が決めた「願い」となってしまうことが危惧されるため、「願い」の把握の際には、あくまでも本人の側に立った把握に努めるよう留意する必要がある。支援者が本人による意思表示を読み取ることが難しい場合は、「本人のよさ」に着目するなど、本人にかかわる複数の支援者による情報の共有がより求められるが、このことは音声言語での表出が可能な場合でも同様であり、本人のこぼれ背景にある願いとは何かについて本人との対話等によって十分に検討していくことが求められる。また、齋藤・徳永(2012)や菊地(2012)

が指摘しているように、願いの把握と関連図作成といったその時点のものだけではなく、その後の経過を追い、支援とともに願いや状態の変化をていねいに捉え、追跡していくことが必要である。

なお、先行研究における同様の興味深い知見として、高田屋・武田(2010)による、ICFの視点を取り入れた教育支援に関する本人及び支援者に対するインタビュー調査をもとにした事例的検討が挙げられる。本研究では、インタビューによって得られた本人の語りの分析から「自分の力を高めたい」という思いと、「自分の生き方の中心は自分」という姿が明らかになり、選択のプライオリティーにおける本人の意向を十分に取り入れていくことの重要性が示唆されている。また、インタビューによって得られた担任教師の語りの分析から、教師も生徒から影響を受け、支援の方向性を少しずつ変えていたことが明らかになっている。

これらの知見は、主体者である児童生徒自身の「願い」を大切に、本人参画を重視した支援に努める

ことは、支援そのものの充実につながるだけでなく、支援者側の支援に対する姿勢や児童生徒の捉え方に影響を与えるということを示している。また、児童生徒への支援をとおして支援する側が発達・変化していく過程を言語化していくことによって、キャリア概念の理解の深化につながると考えられる。

第二には、田添・徳永(2012)、森山・甲田・菊地(2012)に見られる、本人を中心に校内及び他機関・他職種を含む支援者が協働的に支援に参画すること、そのための工夫である。

キャリア概念が内包する「人と環境との相互作用の結果」「時間的流れ(時間軸)」「空間的広がり(空間軸)」「個別性」(渡辺, 2007)の4つの意味に基づいて児童生徒を捉え、児童生徒は学校や家庭、または寄宿舎、病院といった様々な場という空間軸(校内において考えると様々な学習活動も含まれる)にいるということ、そして、「これまで」を生き、「将来」を見据えた「いま」を含む時間軸にいるということが理解できる。さらに、児童生徒を中心に彼らの「キャリア発達」を考えると、時間軸や空間軸は連続するものであることが理解できる。即ち、児童生徒一人一人へのよりよいキャリア発達支援のためには、本人主体を前提とすることや、時間軸や空間軸における指導・支援の目標・内容・方法の意味づけ、重みづけ、関連づけ、方向付けについて再検討し、確かにつないでいくことが求められる。

両報告では、共通の成果として組織経営の工夫やツールの開発・活用といった方法の工夫によって効果的な支援を進めるとともに、連携の必然性や関係者間の協働性をさらに高めていることが挙げられている。また、両報告は、関係者による支援の「役割」には、その専門性から具体的な支援内容や支援方法の相違があるものの、その根本となる目的は同一であり、支援そのものは本人を中心としたものであるべきことを示している。

これらのことから、場や役割としての「違い」を前面に出すのではなく、具体的作業をとおして目的の共有を図るということ、そして目的の共有を前提に、場や役割の違いを活かすことが支援を進めていく上でも有効であるといえる。このことは、森脇(2011)の提言する、異なる立場にある関係者・機

関双方を尊重し、新たな価値や活動を生み出す(イノベーションを起こす)win-winの関係構築にもつながるものと考えられる。

本稿で触れた各報告は、いずれも「本人」「学校組織」「多職種間及び関係機関連携」におけるキャリア発達を支援する有効なアプローチの一つと言える。これらの取組を参考に本人参画をさらに推進していくとともに、他職種を含む関係者・機関の連携・協働を強化していくことが求められる。

ICFとキャリア教育の理念のいずれも、障害の有無にかかわらず全ての方がよりよく生きることを目指すものであり、本人の願いを大切にするとともに本人を取り巻く環境との関係を見直し、「いま」のよりよい支援に結びつけようとするものである。生きることや学ぶことの主体は児童生徒本人であり、ICFやキャリア教育の理念は教育そのものの本質や有り様を問うものであるといえる。まずはこのことを組織的に理解する必要がある。また、ICF及びキャリア教育研究で蓄積されてきたツールを用いた作業を採り入れることは、両概念の理解を図り、課題の明確化や関係者間の合意形成を図る上でも有効であるが、ツールを活用することが目的ではなく、あくまでも手段であるということに留意する必要がある。

\*本稿には、科学研究費補助金(課題番号22531080)の研究成果の一部が含まれている。

## 文献

- 中央教育審議会(2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
- 川口ときわ・徳永亜希雄(2012). 寄宿舎におけるICF及びICF-CY活用の取組-生徒自身による活用を目指して-. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究-活用のための方法試案の実証と普及を中心に-研究成果報告書. 115-119.
- 河合隆平(2010). 自立活動と教育実践の課題-「自立」像とICFの検討を中心に-. 一障害者問題研究38(1). 28-36.
- 菊地一文(2010a). ライフキャリアを踏まえた障害者の支援. 職業リハビリテーション23(2). 33-39.

- 菊地一文 (2010b). 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と今後の充実に向けて重視すべき視点. 特別支援教育研究No.368. 東洋館出版社. 2-5.
- 菊地一文 (2011). 特別支援教育におけるキャリア発達の支援. 特別支援教育の実践情報No.145. 明治図書. 12-15.
- 菊地一文 (2012). キャリア教育推進上の課題と今後の展望. 連載キャリア教育の視点で見直す (最終回), 実践障害児教育vol.465. 学研教育出版. 50-53.
- 菊地一文・松為信雄・杉中拓央 (2012). 特別支援学校におけるキャリア教育の認知度及び研修ニーズに関する実態調査. 日本特殊教育学会第50回大会発表論文集.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2004). キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008a). 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008b). ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010a). 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—知的障害のある指導生徒の「キャリア発達段階・内容表 (試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して—研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010b). 特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知度, 活用状況等に関する調査.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010c). 特別支援教育におけるICY-CYの活用に関する実際的的研究研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 特別支援学校 (高等部) における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書 (速報版).
- 国立特別支援教育総合研究所 (2012). 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—研究成果報告書.
- Marland, S.P.Jr. (1974). Career Education. A Proposal for Reform. McGraw-Hill Book Co. New York.
- Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. Harper & Row. New York.
- 文部科学省 (2006). 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き. 文部科学省.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部). 海文堂出版.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編. 海文堂出版.
- 森山貴史・甲田隆・菊地一文 (2012). 医療との連携におけるICF-CY活用の試み. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—研究成果報告書. 120-124.
- 森脇勤 (2011). 学校のカタチ—デュアルシステムとキャリア教育—. ジアース教育新社.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). Path: A workbook for planning positive, possible futures and planning alternative tomorrows with hope for school. Organizations, business and families. Inclusion Press.
- 齊藤博之・徳永亜希雄 (2012). 生徒本人によるICF活用 (マイノオトの試み) —キャリア発達を支える可能性—. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—研究成果報告書. 130-137.
- 職業教育・進路指導研究会 (代表: 仙崎武) (1998). 職業教育及び進路指導に関する基礎的研究 (最終報告). 平成8・9年度文部省委託調査研究.
- 田添敦孝・徳永亜希雄 (2012). 特別支援学校における多職種間連携構築とICFの活用—学校介護職員と教員との連携を通して—. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—研究成果報告書. 138-142.
- 徳永亜希雄 (2004). 多職種間連携のツールとしてのICF (国際生活機能分類) 実用化の試み. 国立特殊教育総合研究所紀要第31巻. 15-36.
- 遠直美・菊地一文 (2012). キャリア発達を支援するツールとしてのICFの活用. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—研究成果報告書. 143-149.
- 吉川一義 (2009). ICF理念とモデルを教育支援に適用するにあたって. 特別支援教育とICF. 金沢特別支援教育ICF研究会.
- 涌井恵 (2011). 米国における知的障害のある子どものキャリア教育の動向と日本への示唆. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要第38巻. 19-30.
- 渡辺三枝子 (2007). キャリアとは. 新版キャリアの心理学. ナカニシヤ出版. 5-16.

# Possibilities for Supporting Career Development by using ICF in Special Needs Education

KIKUCHI Kazufumi

(Department of Educational Information)

It is necessary to ensure the consistency of guidance and support provided in schools and school departments to preserve the independence and social participation of students with special educational needs. This study aimed to identify possibilities of supporting the career development, and clarify important points related such support of students with special needs, by analyzing case studies in the use of ICF in special schools. Results indicated the following. (1) Organizational comprehension of career concepts, (2) facilitation for student participation and (3) coordinated collaboration with other supporters and association can result in more effective, person-centered

support, with connections across time and space. Moreover, the participation of students and the enrichment of organizational engagements through multidisciplinary collaboration and cooperation between related associations and other professions in medical, welfare and labor fields is required to support the career development of students with special educational needs.

## Key Words:

Career development

ICF

Participation

Collaboration between related associations.



二特集二

幼稚園教育要領における「健康」の領域とICF-CYの適合性に関する検討

—幼児教育におけるICF-CY活用のために—

堺 裕\*・田中 浩二\*\*・徳永 亜希雄\*\*\*

(\*帝京大学) (\*\*東京成徳短期大学) (\*\*\*)教育支援部)

**要旨：**目的：本研究の目的は、幼稚園教育におけるICF-CY活用の手がかりを模索するための第一歩として、幼稚園教育要領の5領域の内の健康に関する内容とICF-CYカテゴリーの適合性を検討することである。方法：ICFリンキングルールを参考にして、幼稚園教育要領解説に示されている健康に関する記述とICF-CYカテゴリーを適合させた。結果：幼稚園教育要領解説の健康に関する記述とICF-CYカテゴリーを適合させた結果、心身機能で10個のカテゴリー、活動・参加で66個のカテゴリー、環境因子については12個のカテゴリーが当てはまった。考察：幼稚園教育要領において定められた領域の一つである健康とICF-CYの間には、一定の適合性が認められた。幼稚園教育要領解説に示される健康の内容は子どもの基本的な生活習慣に関する事項が中心であり、本研究において適合したICF-CYカテゴリーの多くは活動・参加で占められていた。この適合性の結果により、幼児教育におけるICF-CY活用の可能性が期待された。今後、よりの確かなリンキングルールを確立していくことと健康以外の領域についても適合性の検討が必要である。

**見出し語：**幼稚園教育要領, ICF-CY, 適合性, 幼児教育, 健康

I 問題と目的

幼稚園は学校教育体系の一環として学校教育法の中に組み込まれた学校の一つに位置付けられている。幼稚園で実施される教育の方向性を示すものとして幼稚園教育要領が規定されており、1956年の発刊以降、2008年までに4回の改訂が行われている。幼稚園教育要領では、幼児期の特性や幼稚園教育の基本、教育課程や指導計画の作成に関することと併せて、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5つの領域について教育内容のねらいや内容が示されている。これら幼稚園教育要領の内容をより具体的にするために、幼稚園教育要領解説が刊行されている。第4次改訂となる2008年の幼稚園教育要領および幼稚園教育要領解説の改訂では、①発達や学びの連続性を踏

まえた幼稚園教育の充実、②幼稚園生活と家庭生活の連続性を踏まえた幼児期の教育の充実、③子育て支援と預かり保育の充実、の3点を改訂のねらいとしており、①および②では子どもの発達や学び、さらには生活の連続性を踏まえた教育実践の充実・強化を目指している。加えて、幼稚園教育の基礎となる教育課程の編成や指導計画の作成においても、幼児期の特性を踏まえた教育実践が求められているところであり、いずれにしても子どもの発達・成長の理解、生活実態の把握が不可欠な要素となっている。

障害のある幼児児童生徒への教育である特別支援教育は、全ての学校において実施されるものであり(文部科学省初等中等教育局長, 2007)、幼稚園もその範疇に含まれる。幼稚園教育要領においても、障害のある幼児の指導に関する留意事項が述べられている(文部科学省, 2008)。近年、幼

児教育や保育の現場で多くの関心が寄せられている学習障害 (Learning Disability; LD) や注意欠陥／多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder: ADHD), 広汎性発達障害 (Pervasive Developmental Disorder; PDD) などの発達障害の理解や支援でも, 子どもの状態の把握や生活状況の理解が重要とされている。

このように, 幼稚園教育における子どもの様々な側面の理解の重要性が高まる一方, 理解や実態把握に対する具体的な方法・方策については個々の幼稚園や保育者が試行錯誤の中で実践しているのが現状である。

特別支援学校の学習指導要領等の解説には, 障害による学習上又は生活上の困難について, ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) との関連で捉えることについて述べられている。したがって, 子どもの様々な側面の実態を把握するためのツールとして, ICFおよびその児童版であるICF-CY (children & youth version) の活用が考えられる。ICFおよびICF-CYが提示している, 心身機能や身体構造, 活動や参加の分類並びに個人の生活機能が健康状態と背景因子 (環境因子や個人因子) との間の相互作用あるいは複合的な関係であるという見方を活用し, ICFおよびICF-CYカテゴリーから得られる情報を組織化していくことは, 幼稚園での教育も含めて, 保育や子育て支援など子どもに関する様々な場面で有益であると考えられる (田中, 2007)。

幼児教育の分野におけるICFあるいはICF-CYの活用や研究の取組状況について目を向けると, 例えば, 子どもの姿や保育の状態について, ICFモデルを用いて実態把握していくという取組は, 少数ではあるが存在する (ラボム2007, 徳江他2001)。しかし, ICFおよびICF-CYのカテゴリーを用いて, 既存の幼稚園教育要領をはじめとするガイドライン等との適合性を検討した研究は見当たらない。適合性 (compatibility) とは, もともとリハビリテーション医療の中で, ICFのカテゴリーを活用するために, 既存の評価尺度の項目とICFのカテゴリーとを結び付けることの必要性から用いられた用語であるが (Stucki, Ewert, & Cieza, 2003), 教育分野の中

でも, 適合性は特別支援教育におけるICFの活用を図るうえで有効な観点の一つとして検討されている (堺2005, 堺2008)。

本研究では, 幼児教育の分野におけるICF-CY活用の構築を目指し, その前段階として必要とされる幼稚園教育要領とICF-CYとの適合性を検討することを目的とした。具体的には, ICFが生活機能と障害の分類であるとともに, 健康の構成要素の分類であるということから, 幼稚園教育要領で示される5つの領域の内, 健康に関する領域との適合性を検討した。

## II 方法

幼稚園教育要領解説で示される健康に関する10項目の解説とICF-CYの適合性を検討するにあたり, Cieza, Geyh, Chatterji, Kostanjsek, Ustün, & Stucki (2005) によるICFリンキングルール (ICF linking rules) を参考にして, 幼稚園教育要領とICF-CYカテゴリーをリンクさせた。

幼稚園教育要領解説の健康に関する10項目の解説の記述はそのままに用い, ICF-CYは第1レベルの分類から第4レベルの詳細分類までのカテゴリーの中から, 最もあてはまりの良いと考えられるカテゴリーを用いた。これは, 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編とICF-CYチェックリストの適合性を検討した先行研究により (堺, 2012), 最も良くあてはまるICF-CYカテゴリーとリンクさせるためには, 各レベルのカテゴリーを柔軟に使用したほうが良いと考えられたためである。

ICF-CYの中の「その他の特定の」と「詳細不明の」のカテゴリーは使用しなかった。最もよくあてはまるICF-CYカテゴリーを決めることが出来なかった語句や文章には, r (rethinking) の記号を割り当てた。第1レベルや全般的な意味内容を示す語句や文章には, g (general) の記号を割り当てた。「・・・等」という記述の中の「等」に含まれていると考えられる内容についてはリンクさせなかった。個人因子を示している意味内容には, pf (personal factor) の記号を割り当てた。診断名やICFにおける健康状態を示している場合は, hc (health condition) の記号を割り当てた。身体構造のカテゴリーとリンクさ

せることは行っていないが、身体構造を示す語句には、s (structure) の記号を割り当てることとした。

### Ⅲ 結果

幼稚園教育要領解説の健康とICY-CYカテゴリールとをリンクさせたことによる適合性の結果を表1～10に示した。各表には、幼稚園教育要領解説の健康に示されている10項目の記述とリンクしたICF-CYカテゴリールを段落ごとに示している。抽出した語句や文章は下線にて示した。下線で示した文章の中に、さらにICF-CYカテゴリールとリンクする語句がある場合は二重下線とした。下線および二重下線の右端に半括弧付きの数字またはr, g, pf, hc, sの記号をつけた。半括弧付きの数字がついた語句や文章にリンクしたICF-CYカテゴリールに同じ半括弧付きの数字をつけて示した。

幼稚園教育要領解説の健康の「(1) 先生や友達と触れ合い、安定感を持って行動する」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能で「b152情動機能」, 「b1266確信」など4個, 活動・参加では「d2054活動水準を適合させること」, 「d810就学前教育時の生活や課外活動」など6個, 環境因子では「e3支援と関係」と「e360その他の専門職」の2個が適合した(表1)。

「(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能との適合は認められなかった。活動・参加では「d880遊びにたずさわること」, 「d4552走ること」など7個が、環境因子では「e11520一般的な遊び用の製品と用具」が適合した(表2)。

「(3) 進んで戸外で遊ぶ」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能では「b1263精神的安定性」, 活動・参加では「d815就学前教育」や「d816就学前教育時の生活や課外活動」など5個が、環境因子では「e360その他の専門職」と「e11520一般的な遊び用の製品と用具」の2個が適合した(表3)。

「(4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能とは適合しなかった。活動・参加では「d880遊びにたずさわること」と「d7500友人との非公式な関係」の2個が、環境因子では「e360その他の専門職」および「e11520一般

的な遊び用の製品と用具」の2個が適合した(表4)。

「(5) 先生や友達と食べることを楽しむ」について、心身機能の「b1263精神的安定性」と「b152情動機能」の2個, 活動・参加では「d550食べること」や「d880遊びにたずさわること」, 「d550食べること」など10個が、環境因子では「e360その他の専門職」が適合した(表5)。

「(6) 健康な生活のリズムを身に付ける」については、ICF-CYカテゴリールの心身機能の「b134睡眠機能」, 活動・参加の「d815就学前教育時の生活や課外活動」と「d2504活動水準を適合させること」の計3個が適合した(表6)。

「(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能では「b1266確信」, 活動・参加では「d810就学前教育時の生活や課外活動」, 「d5100身体の一部を洗うこと」など8個, 環境因子では「e360その他の専門職」の1個, 計10個が適合した(表7)。

「(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しを持って行動する」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能と環境因子では適合しなかった。活動・参加では「d816就学前教育時の生活や課外活動」, 「d740公的な関係」, 「d7500友人との非公式な関係」など、7個が適合した(表8)。

「(9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う」について、ICF-CYカテゴリールの心身機能および環境因子では適合しなかった。活動・参加では「d570健康に注意すること」, 「d5100身体の一部を洗うこと」, 「d5201菌の手入れ」など10個が適合した(表9)。

「(10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する」については、ICF-CYカテゴリールの心身機能の「b152情動機能」, 活動・参加の「d816就学前教育時の生活や課外活動」, 「d571安全に注意すること」など9個, 環境因子の「e150公共の建物の設計・建設用の製品と用具」および「e11520一般的な遊び用の製品と用具」の2個, 計12個が適合した(表10)。

幼稚園教育要領解説の健康に関する10項目の記

表1 「(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」 (1) 先生や友達と触れ合い、安定感を持って行動する	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>幼児pfは周囲の大人から受け止められ、見守られている1)という安心感2)を得ると、活動への意欲3)が高まり、行動範囲も広がっていくr。幼児pfが安定感rをもって行動し、生き生きと活動に取り組む3)ようになるためには、幼稚園生活の様々な場面4)で、幼児pfが自分は受け止められているという確かな思いをもつこと5)が大切である。特に、入園当初pfは家庭から離れて初めて集団での生活を経験すること4)による緊張2)や不安2)が高い。教師は一人一人の幼児pfとかわりながら、幼児pfがどのようにして安定感rをもつようになっていくのかをとらえ、幼児pfの心のよどころ6)となるようしっかりと幼児pfを受け止めなければならない7)。教師との信頼6)関係を結ぶこと8)ができた幼児pfは、自分から興味や関心のあるものにかかわり9)、次第に友達と共に過ごす10)楽しさや喜びを味わう2)ようになる。</p> <p>このようにして得た安定感rは、心の健康を育てるr上で重要であり、幼児pfが自立の方向に向かっていくr上でも欠くことができないものである。心と体の調和rをとりながら健康な生活が営まれていくことrに留意しつつ、一人一人の幼児との信頼1)関係2)を築いていかななければならない。</p>	<p>2) b152情動機能 5) b1266確信 6) b1266信頼性</p>	<p>3) d2504活動水準を適合させること 4) d810就学前教育時の生活や課外活動 8) d740公的な関係 9) d2502人や状況への接近 10) d7500友人との非公式な関係</p>	<p>1) e3支援と関係 7) e360その他の専門職</p>
	1) b1266信頼性	2) d740公的な関係	

表2 「(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」 (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>幼児期は身体諸機能が著しく発達する時期であるが、幼児は自発的にそのとき発達していく機能を使って活動する傾向pfがあるといわれている。そして、その機能を十分に使うことrによってさらに発達が促されていく。したがって、幼児pfの興味rや能力gなどに応じた遊び1)の中で、自分から十分に体を動かす心地よさを味わうことrができるようにすることが大切である。</p> <p>そのためには、走ったり1)跳んだり2)投げたり3)といった運動的な遊び4)はもとより、これにとどまらずいろいろな遊びをすること4)が大切である。例えば、室内gで友達とイメージを広げながら大型積み木5)で遊ぶ幼児pfもいるだろう。偶然出会った自然の変化gに関心もち、それらに触れながら遊ぶ幼児pfもいるだろう。砂場rでのダム作りに集中し、水をくみに水場rとの往復を繰り返す幼児pfもいるだろう。このような、いわゆる運動的な遊び4)以外であっても、幼児pfがその活動に興味や関心rをもち、自ら心を弾ませて取り組んでいる場合には、体も弾むように動きr、そこには生き生きとした姿が見られる。</p> <p>運動的な遊び1)か否かを問わず、幼児pfの興味rの広がりによって展開する様々な活動を通して、十分に全身を動かしg、活動意欲2)を満足させる体験を積み重ねることが、身体の調和的な発達rを促す上で重要な意味をもつものであることに留意しなければならない。</p>		<p>1) d880遊びにたずさわること</p>	
		<p>1) d4552走ること 2) d4553跳ぶこと 3) d4454投げること 4) d880遊びにたずさわること</p>	<p>5) e11520一般的な遊び用の製品と用具</p>
		<p>1) d880遊びにたずさわること 2) d2504活動水準を適合させること</p>	

述に対して、心身機能についてはのべ10個のICF-CYカテゴリー、活動・参加についてはのべ66個のICF-CYカテゴリー、環境因子についてはのべ12個のICF-CYカテゴリーが適合する結果となった。幼稚

園教育要領に示されている健康に関する10項目すべてについて、いずれかのICF-CYカテゴリーが当てはまっており、特にICF-CYカテゴリーの活動・参加との適合が顕著であった。



表5 「(5) 先生や友達と食べることを楽しむ」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」 (5) 先生や友達と食べることを楽しむ	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>本来、<u>食べること1)</u>は、人が生きていくために必要なことである。<u>幼児pf</u>は、十分に体を動かして遊び2)、空腹感rを感じるからこそ、<u>食べ物r</u>を食べたときに、満足感rを心と体で味わう。さらに、<u>気持ちが安定し3)</u>、<u>活力がわき4)</u>、積極的にいろいろな活動をするようになるr。このような体験を繰り返すことは、<u>幼児pf</u>が、<u>食べること1)</u>の楽しさや喜びに気づきr、<u>幼児pf</u>らしい充実した生活をつくり出すg上で重要である。</p> <p><u>幼児pf</u>は、まず家族と同じ場で一緒に<u>食事をし1)</u>、<u>幼稚園1)</u>に入って家族以外の人と一緒に<u>食べることを体験する</u>。そのため、初めは、家庭と幼稚園での<u>食事風景が異なることから</u>、戸惑う<u>幼児pf</u>もいるかもしれない。しかし、<u>自分に温かく接してくれる教師3)</u>と一緒に<u>食べること1)</u>で、<u>幼児pf</u>は、<u>くつろぎ</u>、<u>安心して食べるr</u>ようになっていく。その中で、ときには教師や友達と<u>会話4)</u>を交わしたりしながら、一緒に<u>食べるという雰囲気</u>に慣れていき、<u>教師や友達と一緒に食べること1)</u>が<u>楽しめるようになっていく</u>。また、<u>教師や友達とのかかわり5)</u>、<u>6)</u>が深まるにつれて、<u>食べるときも一緒に食べたいと思うようになり</u>、<u>一層食べること1)</u>を<u>楽しむr</u>ようになっていく。</p> <p><u>幼児pf</u>は、<u>食事の時間以外でも空腹になると食べ物rを食べたりすること1)</u>があるが、<u>幼稚園生活2)</u>では<u>幼児pf</u>の好きなどきに<u>食べることが</u>できるわけではない。入園当初<u>pf</u>には、<u>幼稚園3)</u>にお弁当rをもって来ていると、<u>幼児pf</u>は<u>楽しみで待ちきれないこともある</u>。教師は、<u>幼児pf</u>の<u>食べたいという気持ちを受け止め</u>、<u>幼児pf</u>の<u>心に寄り添いながら</u>、<u>同じ気持ちをもつ友達とも一緒に昼食の時間を楽しみにする気持ちを共有すること4)</u>が大切である。そのことが、<u>教師や友達と一緒に食べたときの喜び5)</u>につながっていき、このような<u>教師や友達との気持ちのやりとりr</u>の体験を重ねる中で、<u>幼児pf</u>は<u>教師や友達と一緒に食べること1)</u>に<u>期待をもつr</u>ようになっていく。</p>	<p>3) b1263精神的安定性</p>	<p>1) d550食べること 2) d880遊びにたずさわること</p>	
		<p>1) d550食べること 2) d815就学前教育 4) d350会話 5) d740公的な関係 6) d750友人との非公式な関係</p>	<p>3) e360その他の専門職</p>
	<p>1) b152情動機能</p>	<p>1) d550食べること 2) d816就学前教育時の生活や課外活動 3) d815就学前教育</p>	<p>4) e360その他の専門職</p>

表6 「(6) 健康な生活のリズムを身に付ける」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」 (6) 健康な生活のリズムを身に付ける	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>本来、<u>幼児pf</u>には自立に向けて大切にされなければならない生活のリズムrがある。<u>幼児pf</u>にとって健康な生活は、<u>十分な睡眠1)</u>や<u>バランスのよい食事r</u>、<u>全身を使った活動と休息r</u>などの生活の流れの中で営まれていく。そして、<u>幼児pf</u>は健康な生活のリズムgを身に付け、<u>自立の基礎r</u>が培われていく。</p> <p><u>幼稚園生活1)</u>では、<u>幼児pf</u>のもつ生活のリズムrに沿いながら、<u>活動と休息</u>、<u>緊張感と解放感</u>、<u>動と静などの調和を図ることr</u>が大切である。その際、<u>幼児pf</u>の<u>活動意欲2)</u>が十分に満たされるようにすることも大切である。また、<u>家庭での生活g</u>の仕方が<u>幼児pf</u>の生活のリズムrに大きく影響するので、<u>入園当初pf</u>は一人一人の生活のリズムrを把握し、それらに応じながら、<u>遊ぶ時間や食事の時間などに配慮することも必要である</u>。特に、<u>3歳児pf</u>の場合は、一人一人のもつ生活のリズムrが異なることに配慮し、きめ細かな指導が必要である。</p> <p>さらに、<u>保護者に幼児pf</u>が健康な生活のリズムを身に付けることの大切さを伝え、<u>家庭での生活の仕方などについての理解を促し</u>、<u>家庭と十分な連携r</u>を図ることも必要である。</p>	<p>1) b134睡眠機能</p>		
		<p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動 2) d2504活動水準を適合させること</p>	

表7 「(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」	ICF-CYカテゴリー		
(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>幼稚園生活1) の中では食事をする前に汚れた手を洗ったり2)、汗をかいたときに服を着替えたりする3)。このような幼稚園生活1) の自然な流れの中で機会をとらえて、例えば手が汚れたまま食事をする和不潔なので手を洗おうというように、幼児pf自身が必要性に気付きr、自分でしようとする気持ちrがもてるように援助することが大切である。幼児pfは、教師との温かいつながり4) の中で、適切な援助を受けることによって、生活に必要な活動を次第に自分でしようとするrようになり、自立へと向かう。その際、毎日繰り返し行うことによって習慣化rし、心地よさや満足感がもてるようにすることrも大切である。</p>		<p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動 2) d5100身体の一部を洗うこと 3) d5700身体的快適性の確保 4) d740公的な関係</p>	
<p>特に、家庭生活gと幼稚園生活2) が異なることから、入園当初pfは戸惑いrが大きく、一人一人の幼児pfの実情に応じたきめ細かな対応が必要である。</p>		<p>2) d816就学前教育時の生活や課外活動</p>	
<p>幼児pfは、友達とのかかわり1) が深まると、友達の行う姿を見たり2)、一緒に行ったりして、生活に必要な様々な習慣rや態度rを身に付けていくので、一人一人の行動が他の幼児pfにとっても意味のあるものとなるよう、よりよい集団での関係1) を育てることも大切である。</p>		<p>1) d7500友人との非公式な関係 2) d110注意して視ること</p>	
<p>なお、幼児pfは、一度身に付けたと思われる基本的な生活行動がくずれることがある。これらは、多くの場合、必要な行動であることが分かっている遊ば1) に熱中するあまり、その行動を省略してしまうからであり、必ずしも全く生活行動が崩れたわけではない。このようなときには、その都度、状況に応じた教師の適切なかかわり2) が必要であり、このような過程を経ていくことで、幼児pfは着実に基本的な生活行動rを身に付けていく。</p>		<p>1) d880遊びにたずさわること</p>	<p>2) e360その他の専門職</p>
<p>このようにして形成された習慣rや態度rは、健康な体を育てる上で重要であるばかりでなく、自信1) や意欲rにつながるものである。一人一人の幼児pfが家庭でどのような生活gをしているのか実態をとらえ、家庭との連携rを密にしなが実情に応じて指導していくことが大切である。</p>	<p>1) b1266確信</p>		

表8 「(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」	ICF-CYカテゴリー		
(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>幼稚園生活1)には、所持品の管理rをしたり、遊んだ後を片付けたりするrなど、皆が一緒に過ごすために身に付けることgが必要な生活の仕方がある。これらについて、そのやり方や必要性に気づき、自分たちの生活の場を生活しやすいように整える体験を繰り返しながら、次第に見通しをもって行動できるようになっていくことrが大切である。</p>		<p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動</p>	
<p>入園当初pfは、幼児pfは、教師と一緒に行動1)したり、教師をモデルにしたりしてr、生活に必要な行動を一つ一つ獲得していく。やがて、友達と一緒に活動する2)という経験を通して、集団の中で生活する楽しさや充実感を感じrながら進んで準備rをしたり、片付けたりするrようになり、幼稚園生活を自立的に送ることができるようになっていく。</p>		<p>1) d740公的な関係 2) d7500友人との非公式な関係 3) d816就学前教育時の生活や課外活動</p>	
<p>これらの生活行動を獲得していくためには、幼稚園生活1)全体が幼児pfにとって、楽しく脈絡のあるものでなければならない。例えば、十分に遊んだ後の満足感rが次の活動への期待感rを生み出し、片付けrなどの必要性が幼児pfに無理なく受け止められるr。幼児pfの活動が幼児pfの必要感に基づき自発的に展開されるものであれば、幼児pfの意識の中でつながりが芽生え、幼稚園生活1)のたまかな予測rをもてるようになり、幼児pfは、時間の流れや場の使い方などを予測して生活できるようになっていく。そして、幼児pf自身が、次第に生活に必要な行動について見通しrをもち、自立的に行動できるようになっていく。そのためには、幼児pfがゆとりをもって幼稚園生活1)を送れるようにすることが大切である。</p>		<p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動</p>	
<p>片付けrなどの基本的な生活行動は、まず家庭の中で獲得されるものであり、幼児pf一人一人の家庭での生活経験をとらえて指導を考えるなど家庭との連携rを図ることが大切である。同時に幼稚園1)でも、例えば、幼児pfの動線に配慮した手洗場2)や遊具の収納など幼稚園の生活環境gに十分配慮することも必要である。</p>		<p>1) d815就学前教育 2) e1501公共の建物内の設備の利用を容易にする設計・建設用の製品と用具</p>	

表9 「(9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う			
日常生活gの中で起こるけがや病気hc、健康診断など様々な機会をとらえて、 <u>幼児pfなりに自分の体を大切にしなければならぬこと1)</u> に気付かせ、 <u>手洗い2)</u> 、 <u>歯みがき3)</u> 、 <u>うがい1)</u> など病気にかからないために必要な活動を自分からしようとする態度を育てること1)が必要である。		1) d570健康に注意すること 2) d5100身体の一部を洗うこと 3) d5201菌の手入れ	
入園当初pfにおいて、 <u>自分に温かく接してくれる教師と一緒に行動すること1)</u> によって、 <u>幼児pfは、汚れた手を洗ったり2)</u> 、 <u>汗の始末をしたりする3)</u> ようになり、その気持ちよさを感じ取っていく。さらに、健康診断や身体測定などの機会を通して、自分の成長を喜びながら自分の体に関心をもつrように働き掛けることにより、 <u>病気の予防に必要な活動に気付き、これらの活動を進んで行う3)</u> ようになっていく。		1) d740公的な関係 2) d5100身体の一部を洗うこと 3) d570健康に注意すること	
また、健康への関心や態度rは、 <u>幼児pfの生活に関係の深い身近な人々と触れ合うことや新聞やテレビ1)</u> などの社会情報rを話題にすることから身に付けていく場合もある。 <u>幼稚園生活2)</u> の中で <u>医師など健康な生活にかかわりの深い人々と接したり3)</u> 、 <u>社会の情報rなどを取り入れたりする機会を工夫していくことも大切である。</u>		1) e560メディアサービス・制度・政策 2) d816就学前教育時の生活や課外活動 3) d740公的な関係	
健康な心と体の状態hcは、一人一人の幼児pfによって異なる。一人一人の幼児pfの実情をとらえ、 <u>家庭との連携rを図りながら、健康への関心を高め、病気を予防する態度を身に付けていく1)</u> ようにすることが重要である。		1) d570健康に注意すること	

表10 「(10) 危険な場所, 危険な遊び方, 災害時などの行動の仕方が分かり, 安全に気を付けて行動する」とICF-CYの適合性

心身の健康に関する領域「健康」	ICF-CYカテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>(10) 危険な場所, 危険な遊び方, 災害時などの行動の仕方が分かり, 安全に気を付けて行動する</p> <p><u>幼稚園生活1)</u>の中で, <u>危険な遊び方や場所, 遊具などについてその場に即して気付かせ, 状況に応じて安全な行動がとれるようにすること2)</u>が重要である。さらに, <u>交通安全の指導や避難訓練などについては, 長期的な見通しをもち, 計画的に指導すると同時に, 日常的な指導を積み重ねることによって, 安全な交通の習慣や災害などの際の行動rの仕方などについて理解させていくことも重要である。</u></p> <p><u>幼稚園生活1)</u>が<u>幼児pf</u>にとって安全であるように, <u>施設設備2)</u>の安全点検に努めることはいうまでもない。その上で, <u>幼児pfが園内のいろいろな場所gや遊具3)</u>にかかわって生み出す様々な遊びの状況を想定しながら, <u>安全に落ち着いて遊ぶことができるように環境gを工夫していくことが大切である。特に, 入園当初pfや進級時pfなどにおいては, 教師との信頼関係4)</u>を基盤に<u>安定した情緒5)</u>の下で生活できるようにすることが大切である。環境gに自らかかわり, <u>十分に体を動かして遊ぶ6)</u>の中で, <u>幼児pfは, 次第に危険な場所や遊び方などを知り, どう行動したらよいかを体験を通して身に付けていく7)</u>。</p> <p>特に, <u>3歳児pfは大人が予期しない行動をとる場合もあり, 様々な状況を予測して安全の確保に配慮することが必要であるとともに, 教師と一緒に行動1)</u>しながら個々の状況の中で, <u>幼児pfなりに安全について考え, 安全に気を付けて行動する2)</u>ことができるようにする必要がある。</p> <p>また, <u>幼児pfにとって, 交通安全の習慣rを身に付けること, 災害時の行動の仕方や様々な犯罪から身を守る対処の仕方1)</u>を身に付けることは, <u>安全な生活を送る上で是非とも必要なことである。安全な交通の習慣rや災害, あるいは不審者との遭遇などの際の行動の仕方1)</u>などについては, <u>幼稚園全体の教職員の協力体制rや家庭との連携rの下に, 幼児pfの発達の特徴を十分に理解し, 日常的な指導を積み重ねていくことが重要である。</u></p>	<p>5) b152情動機能</p>	<p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動 2) d571安全に注意すること</p> <p>1) d816就学前教育時の生活や課外活動 4) d740公的な関係 6) d880遊びにたずさわること 7) d571安全に注意すること</p> <p>1) d740公的な関係 2) d571安全に注意すること</p> <p>1) d2402危機への対処</p>	<p>2) e150公共の建物の設計・建設用の製品と用具 3) e11520一般的な遊び用の製品と用具</p>

## IV 考察

幼稚園教育要領解説に示される健康に関する項目およびその内容とICF-CYカテゴリーをリンクさせることによって、両者の適合性を検討した。その結果、幼稚園教育要領で健康に示される内容とICF-CYの活動・参加の多くのカテゴリーとの適合が確認された。幼稚園教育要領の5領域のうち、健康に関する項目は、食事や排泄といった子どもの基本的な生活習慣に関わる内容や、先生や友だちとの人間関係、遊び、危険への察知といった日常生活を営む上での人間としての基礎的な内容が中心となっている。したがって、ICF-CYカテゴリーとの適合において、活動・参加が中心となったと考えられる。同時に、このことは、両者のリンキングが概ね妥当であったことを示している。

一方で、例えば、「心を弾ませる」や「生き生きとした姿」といった語句や文章では最もよくあてはまるICF-CYカテゴリーを決めることが出来なかった。さらにはICF-CYではカテゴリーが設定されていない個人因子と考えられる内容も多く見受けられた。今後、ICF-CYを活用して幼稚園教育要領で示される子どもの状態を客観的に把握するための方策を構築していく際には、幼稚園教育要領で意図する内容とICF-CYカテゴリーのそれぞれの意味を崩さないようにして両者をリンクさせていく方法を検討し、幼児教育分野におけるリンキングルールを確立する必要がある。両者の的確なリンクは、幼稚園教育要領で意図する内容を明確に解釈した上で、ICF-CYカテゴリーの定義に基づいて、その指導内容を定義することができるかどうか吟味することにより、可能になると考えられる。

また、本研究における幼稚園教育要領解説とICF-CYカテゴリーのリンキング作業は、リンキングの経験を有する第一著者が行い、他の著者がICFおよびICF-CYや幼児教育に関する専門職としてリンキング結果の確認を行った。今後、リンキングの過程において、幼児教育やICF-CYに精通した専門家による協議やリンキングの結果の一致率の算出など統計学的な検証も必要である。

## V おわりに

幼稚園教育要領で健康に示される内容、すなわち、子どもの基本的な生活習慣を中心とした内容とICF-CYの活動・参加の多くのカテゴリーとの適合が確認された。今後、幼稚園教育要領および幼稚園教育要領解説で示される内容の評価に加え、すべての子どもの生活機能の状態・実態を、ICF-CYを用いてより具体的に表現することができることを期待される。一方で、より適切な適合には若干の課題も抱えていることが示唆され、より良いリンキングルールを確立していくことが必要である。

さらに、本研究では幼稚園教育要領に示される5領域のうちの健康のみを対象としたが、幼稚園教育全体におけるICF-CY活用を構築するためには、人間関係、環境、言葉、表現の4つの領域についても適合性の検討を行うことが必要である。

## 文献

- Cieza, A., Geyh, S., Chatterji, S., Kostanjsek, N., Ustün, B., & Stucki, G. (2005). ICF linking rules: an update based on lessons learned. *J Rehabil Med*, 37 (4), 212-218.
- 文部科学省初等中等教育局長 (2007). 特別支援教育の推進について (通知).
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領. 教育出版.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説 (幼稚園部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
- ラボム (2007). 園の実践から8—ICFの考え方を保育に—. *学研ラボム*, 12月号, 52.
- 堺裕 (2005). リハビリテーション医療におけるICF活用の可能性と特別支援教育への応用. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (編), *ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—* (pp142-151). ジアース教育新社.
- 堺裕・佐藤満雄・徳永亜希雄 (2006). 学校現場におけるICF (国際生活機能分類) の活用に関する一考察—ICFと盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領の比較を通じた適合性の検討から—. *帝京大学福岡医療技術学部紀要創刊号*, 17-52.

- 堺裕 (2008). ICF-CYを教育に活用する妥当性. 徳永重希雄 (研究代表者), 課題別研究報告書 (平成18年度～19年度) ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究. 国立特別支援教育総合研究所, 43-51.
- 堺裕 (2009). 特別支援教育におけるICF-CYの項目の活用—自立活動の「人間関係の形成」とICF-CYの「対人関係」の適合性の検討に基づいて—. 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 674.
- Sakai, Y. (2010). The Compatibility between the Activities to Promote Independence in Japanese National Curriculum Guidelines and ICF-CY. *Bulletin of Faculty of Medical Technology Teikyo University, Fukuoka*, 5, 25-54.
- Stucki, G. Ewert, T., & Cieza, A. (2003). Value and application of the ICF in rehabilitation medicine. *Disability and Rehabilitation*, 25 (11-12), 628-634.
- 田中浩二 (2007). 就学前の子どもへのICF活用の可能性と意義・課題, 国立特別支援教育総合研究所 (編). ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に— (pp26-32). ジアース教育新社.
- 徳江与志子、新井真由美他 (2001). 広汎性発達障害児に対するチームアプローチ—幼稚園訪問を通して—. *群馬保健学紀要*, 22, 71-77.

# Compatibility between “Health” in the Course of Study for Kindergarten and ICF-CY

SAKAI Yutaka\*, TANAKA Koji\*\*, and TOKUNAGA Akio\*\*\*

(\*Teikyo University) (\*\*Tokyo Seitoku College) (\*\*\*)Department of Educational Support)

**Objective:** The compatibility between the contents of “health”, one of five domains in the course of study for kindergarten, and ICF-CY categories was investigated as the first step in the practical use of ICF-CY in early childhood education. **Methods:** The description of “health” in the guidelines of the course of study for kindergarten was linked to the ICF-CY categories by referring to the ICF linking rules. **Results:** Ten categories of ICF-CY body functions, 66 categories of ICF-CY activities and participation, 12 categories of ICF-CY environmental factors were linked to the description of “health” in the guidelines. **Discussion:** Description of “health” was highly compatible with ICF-CY categories. Most of the contents of “health” in the guidelines were

basic life habits. Therefore, ICF-CY categories that were linked to “health” consisted mostly of activities and participation categories. These results indicate the possibility that ICF-CY can be utilized in early childhood education. Further studies are needed to establish well-defined linking rules related to the compatibility of the ICF-CY for early childhood education, as well as to investigate the compatibility of ICF-CY categories with domains other than “health” that are related to the educational contents of kindergartens.

**Key Words:** Course of Study for Kindergarten, ICF-CY, Compatibility, Early Childhood Education, Health Domain



(原著論文)

## 中途失明児童の点字読速度の発達

牟田口 辰 己

(広島大学大学院)

**要旨：**小学4年以降に墨字から点字に切り替えた7人の中途失明児の点字読速度発達を検討した。このうち5人には効率的な両手の使い方の獲得を目指して1年間の集中指導を行った。7人のうち5人は1年から点字を使用してきた先天盲児6年の平均読速度とほぼ同程度の読速度に到達できた。しかし、小学校に在籍して墨字を使用していた盲児は、先天盲児2年の段階に留まった。集中指導では、5人のうち3人の片手読速度は左右差が少ないまま向上したが、両手の利得は一定しなかった。6年で指導を開始した2人は夏休み後に読速度が大きく向上したが、左右差が大きく現れた。これらから、小学部高学年で点字を導入しても先天盲児の読速度に概ね到達可能であるが、常用文字が墨字の場合はその達成が困難なこと、両手の利得が現れるためには行移し動作のスキル獲得が必要であること、さらに指導者の働きかけが少ない場合は優位な手だけの読速度が強化されることが示された。

**見出し語：**点字読速度, 中途失明児, 先天盲児, 集中指導, 両手の利得

### I. 問題と目的

眼疾の進行による視力低下あるいは不慮の事故等により、それまで墨字（晴眼者用の文字）を使用していた児童生徒が常用文字を点字に切り替える場合がある。その際に考慮すべき要因について香川・猪平・大内・牟田口（2010）は、視力や視野等の医学的所見、指導効率、疲労度、見る意欲をあげているが、点字指導の開始年齢も重要である。

従前、文部省（1953）は視覚障害を「盲」「準盲」「弱視」に分類し、視力0.02から0.04までを「準盲」の用語を用い、点字か墨字かのグレーゾーンの意味で使用していた。現在この「準盲」は使用されなくなったが、常用文字の境界視力について柿澤（2012）は視覚特別支援学校（以下、盲学校）在籍児童生徒の調査から、6～12歳群で視力0.02～0.03、13～15歳群で0.01～0.02、16～18歳群で指数弁～0.01、19～21歳群で指数弁～0.01、22～30歳群で指数弁～

0.01、31歳以上では手動弁～指数弁であり、年齢が高いほどより低視力で墨字を使用している実態を報告している。このように低視力でも墨字を利用する理由は、拡大読書器等の弱視用視覚補助具開発の効果との解釈もできるが、実は年齢の高い視覚障害者は点字習得が極めて困難であり、やむなく墨字を使用しているのが実態と考えられる（柿澤、2012）。成人中途失明者の読速度について管（1988）は、1分間90文字が大体の完成値で、その習得にはおよそ2年半を要すること、年代別では20歳代で100文字、30～40歳代で80文字、50歳代で60文字という具体的な数字を挙げている。

学齢期の中途失明児童生徒には、教科学習をスムーズに行うことのできる点字読速度の獲得が求められる。佐藤（1984）は、盲学校に遅れて転入するほど読速度は遅く、小学校高学年から点字を開始した盲児が1年生から点字を使用してきた盲児に追いつくには2年くらいかかることを指摘した。阿佐（2012）は自身の指導経験からではあるが、10歳以下

表1 対象児のプロフィール

No.	対象児	当時の視力 (右, 左)	点字指導 開始時期	備 考	集中指導
1	A児 (男)	(0.02, 0.01)	4年1学期	1年生から盲学校に在籍, 視力低下により点字に切り替え, 左手麻痺有り	
2	B児 (男)	(0.02, 0.02)	4年1学期	小学校通常学級より盲学校4年生に転入	○
3	C児 (男)	(0.02, 0.03)	5年1学期	小学校通常学級より盲学校5年生に転入	
4	D児 (女)	(0.02, 光覚)	5年2学期	小学校通常学級より5年生2学期に盲学校へ転入, 既に導入指導は終了, 6年生5月末に転出	○
5	E児 (女)	(0, 0)	6年1学期	小学校通常学級より6年生から盲学校へ転入	○
6	F児 (女)	(0.02, 0.03)	6年1学期	小学校通常学級より6年生から盲学校へ転入	○
7	G児 (男)	(0.01, 0.01)	6年1学期	小学校通常学級在籍, 盲学校の教育相談で週に一度来校して指導, 中学部より盲学校へ入学	○

※集中指導は、1992年度以降の転入児と教育相談対象児に実施した。

で始めたものと10歳以上で始めたものでは読速度に差があり、15歳以上と以下ではさらに大きな差になることを述べている。目標となる読速度について文部科学省（2003）は、入門期の基本的な触読学習を終了した時点で1分間に150マス程度（カナ文字換算で100～120文字）、教科学習を普通に行うためには1分間に300マス程度（同200～250文字）の読速度が必要と述べている。また、優れた点字使用者はまず左手が行頭を読み始め、行の中央にくると行末までは左手に代わって右手だけで読み進め、右手が読んでいる間に左手は次の行頭を探るという左右の手が別々の機能を持たせた読み方をしており（Bertelson, Mousty, & D'Alimonte, 1985; Millar, 1997; Foulke, 1991; Davidson, Appelle, & Haber, 1992）、文部科学省（2003）も両手を使用した効率的な読み方を推奨する。このスキルの獲得には左右の片手読速度の差が小さいことが必要条件となるが（牟田口, 1999）、盲児の読速度発達の特徴として、点字読みの優位な手は点字を導入した早期に決定することが示されている（牟田口・中田, 1997）。

そこで本研究では、小学4年以上の中途失明児童に対し、教科学習に必要な読速度をできるだけ早期に達成する指導と効率的な両手の使い方の獲得を目指した集中指導を実践したので、その成果を報告する。

## II. 方法

### 1. 対象児

対象児は、1987年4月から2002年3月までに、盲学校小学部および小学校在籍途中での視力低下により、常用文字を墨字から点字に切り替えた、もしくはその段階にある児童7人であり、いずれも「準ずる教育課程」の対象であった。そのプロフィールを表1に示す。点字指導を開始した学年は、4年次と5年次がそれぞれ2人、6年次が3人であった。A児は1年次から盲学校に在籍しており、左手に麻痺があった。G児は両眼が0.01の強度の弱視であるが小学校の通常学級に在籍し、在籍校では拡大教科書を使用していた。本児には視力低下により6年次から盲学校で教育相談による点字指導を行い、その後中学から盲学校へ入学した。残る5人は小学校からの転入児であった。なおD児は6年2学期に盲学校から小学校に転出した。

### 2. 点字指導と読速度の測定

#### (1) 点字指導の概要

すでに五十音の文字指導を終了していたD児を除き、他の児童は指導開始からおよそ3ヶ月、盲学校小学部1年国語教科書にある点字触読導入教材を使

用し、週2時間の自立活動を充当して個別指導を行った。指導に当たっては、読速度の左右差が大きくなるよう当初から両手を使った読み方だけでなく、右手のみ、左手のみによる読み方の指導を心掛けた。線たどり課題と文字の導入を経て、低学年用の読材料を用いた文章読みへと指導を進めた。

集中指導は、筆者が点字読速度の研究に取り組んだ1992年度以降の転入児4人と教育相談対象児1人に対し、およそ1年間実施した。指導効果を見る方法には読書練習機のような機器を利用し、時間をコントロールする方法 (time controlled method) と、時間を計りながら動機付けに重点を置いた時間測定読書法 (motivated method) があるが (佐藤, 1984), 本研究では動機付けに心掛ける後者を用いた。具体的には、週1回のペースで両手と左右の片手による読速度を測定し、その結果をその都度対象児に知らせ、さらに前回読んだ文章を再度読ませることで、対象児自身が読速度の向上を実感できるようにしながら学習意欲の向上に努めた。効率的な手の使い方については、行頭は左手、行中程は両手、行末は右手を用いること、また行末を読む間に左手が次の行頭へ素早く移動する方法 (文部科学省, 2003) を指導した。

## (2) 読速度の測定

### 1) 読材料

用いた読材料は、福音館書店発行月刊「かがくのとも」シリーズや国語教科書などの低学年用の読み物 (説明文) から精選し、これらを点訳して作成した。1回の測定につき、両手用、右手用、左手用の読材料をパソコン点訳し、点字プリンタ (NEW ESA721, ケージーエス) で片面に印刷した。

### 2) 測定の方法

両手読みでは読材料の1行目行頭に両手の人差し指を置かせ、片手読みでは一方の手を読材料が動かないよう紙面の下部を押さえさせた。「用意」の合図で上記の姿勢をとらせ、「はじめ」の合図で読材料を音読させ、1分後に「やめ」の合図で音読を中止させた。この間にあらかじめ準備しておいた採点用紙を用い、1分間に読んだ正答文字数 (文字/分) を算出した。

## 3) 読速度データの分析方法

### ①左右の手による片手読速度の優位性

片手読みによる読速度の差異を検討するため、点字を読む手の優位性を示す相対的指標, RLHS (Relative Left Handed Superiority; Mousty and Bertelson, 1985) を用いた。この値は次式により算出される。

$$RLHS = (\text{左手読速度} - \text{右手読速度}) / \text{遅い手による片手読速度}$$

RLHSは、読速度の速い手が左手であれば正の値で、右手であれば負の値で表される。RLHS=0.5とは、読速度の速い手が左手であり、その読速度が右手の1.5倍であることを示す。本研究も先行研究 (Bürklen 1932; Fertsch, 1947; Mousty and Bertelson, 1985) にならい、読速度の左右差が20%, すなわちRLHS=0.2を基準として、この値を超えると左手優位のL型, -0.2より小さい値であれば右手優位のR型, ±0.2以内なら左右差の少ないB型と定義した。

### ②両手の利得

両手の利得 (R2HG) とは、速い手による片手読速度に対する両手読速度の増減を示す指標であり、以下より算出される (Mousty and Bertelson, 1985)。

$$\text{Relative Two-Handed Gain (R2HG)} = (\text{両手読速度} - \text{速い手による片手読速度}) / \text{速い手による片手読速度}$$

R2HGが0であれば両手読速度と速い手による片手読速度は同じであり、0.2は両手読速度が速い手による片手読速度の20%増であることを意味している。逆に-0.2であれば両手読速度が速い手による片手読速度より20%減となる。すなわち、R2HGは速い手による片手読速度に対する両手読速度の増減の割合を表す。

## (3) 先天盲児群の読速度

これは、中途失明児童の読速度と比較するために使用した。このデータは1984年から2001年まで盲学校に在籍し、1年次から点字を使用した盲児 (以下、先天盲児群) 59人から得られた学年末の読速度である。学年別のべ人数は、1年42人、2年41人、3年

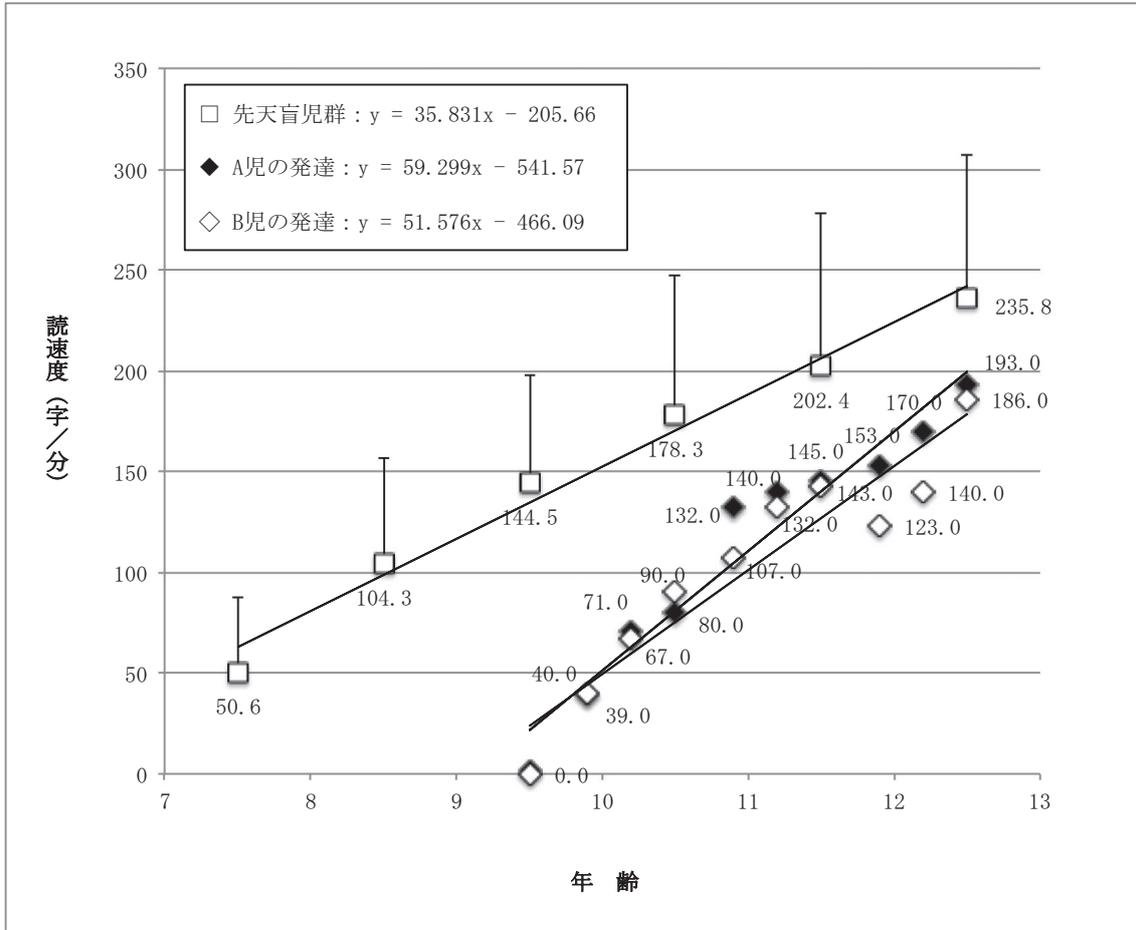


図1 4年次から指導を始めたA児とB児の読速度発達

43人，4年47人，5年52人，6年55人の計280人であった。なお，この先天盲児群はいずれも「準ずる教育」の対象児であった。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 両手読速度の発達

図1から図3に各学期末に測定した対象児の両手読速度と回帰直線を示した。□印とその上方の垂線は，先天盲児群の学年末平均読速度と+1SDである。横軸には，1年（7歳）から6年（12歳）までを年齢で表示した。

#### (1) 4年次から指導を始めたA児とB児

図1はA児とB児の点字読速度の発達である。A児（◆印）は，4年1学期末で39文字，3学期末は

80文字，5年3学期末には143文字，6年3学期末には193文字であった。B児（◇印）は，4年1学期末に40文字，3学期末には90文字，5年3学期末には140文字，そして6年3学期末では186文字まで読速度が向上した。両者の回帰直線はほぼ重なっており，その勾配は，先天盲児群の35.8に対して，A児は59.3，B児は51.6を示し，先天盲児群と比較した読速度発達の割合はそれぞれ1.7倍と1.4倍であった。6年3学期末の読速度は，先天盲児群の平均には到達しなかったが両者とも-1SD以内であった。

#### (2) 5年次から指導を始めたC児とD児

図2にC児とD児の結果を示した。C児（△印）は，5年1学期末が29文字，3学期末が71文字であり，6年3学期末には134文字まで向上した。しかしこの値は，先天盲児群の平均235.8文字の-1SD

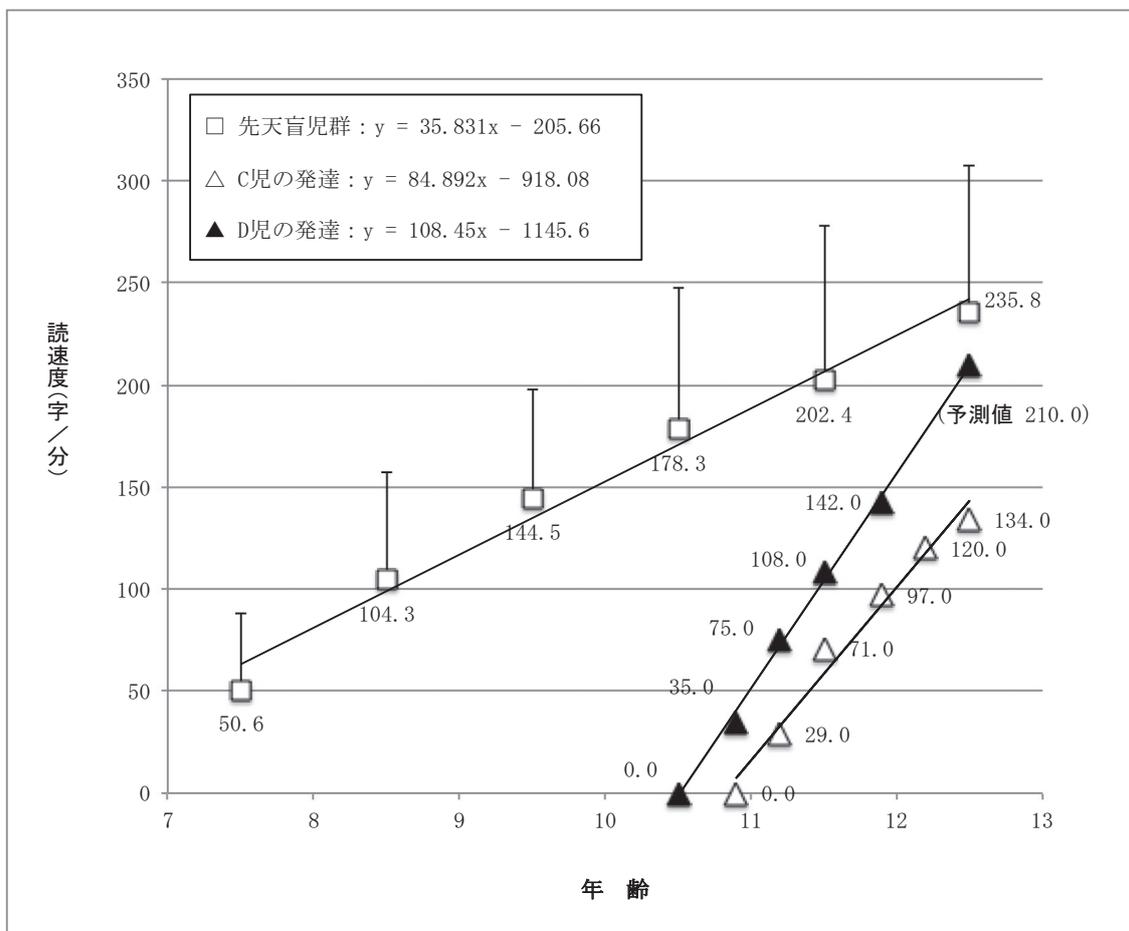


図2 5年次から指導を始めたC児とD児の読速度発達  
(D児の6年は回帰直線から得られた予測値)

にあたる164.4文字には達しなかった。D児（▲印）は、転入した5年9月当初の読速度は35文字であった。その後2学期末に75文字、5年3学期末に108文字、転出直前の6年5年半ばには142文字となった。回帰直線から得られる6年3学期末の予測値は210文字となり、先天盲児群の平均とほぼ同じ読速度となった。回帰直線の勾配を見ると、C児は84.9、D児は108.5を示し、読速度発達の割合はそれぞれ先天盲児群の2.4倍と3.0倍であった。

### (3) 6年次から指導を始めたE児・F児・G児

図3は、E児、F児、G児の結果である。E児（●印）は1学期末に36文字であったが、2学期末には182文字、3学期末には194文字となった。F児（○印）は1学期に線たどりと文字導入を経て文章読

みに入り、5月末の測定で52文字、1学期末には123文字に達した。さらに2学期末に186文字、3学期末には238文字を記録し、先天盲児群の平均を超えた。両者とも1年間で200文字に達する読速度であった。回帰直線の勾配は204.0と237.9を示し、先天盲児群の5.7倍6.6倍とであった。一方、通常学級で学ぶG児（×印）の発達は、1学期末に24文字、2学期末は56文字、3学期末には71文字であり、先天盲児群の2年生初期の読速度であったが、その回帰直線の勾配は2.1倍を示した。

### 2. 集中指導の結果

本節では、集中指導を実施した5人の発達を詳細に検討した。その様子を図4から図8に示した。

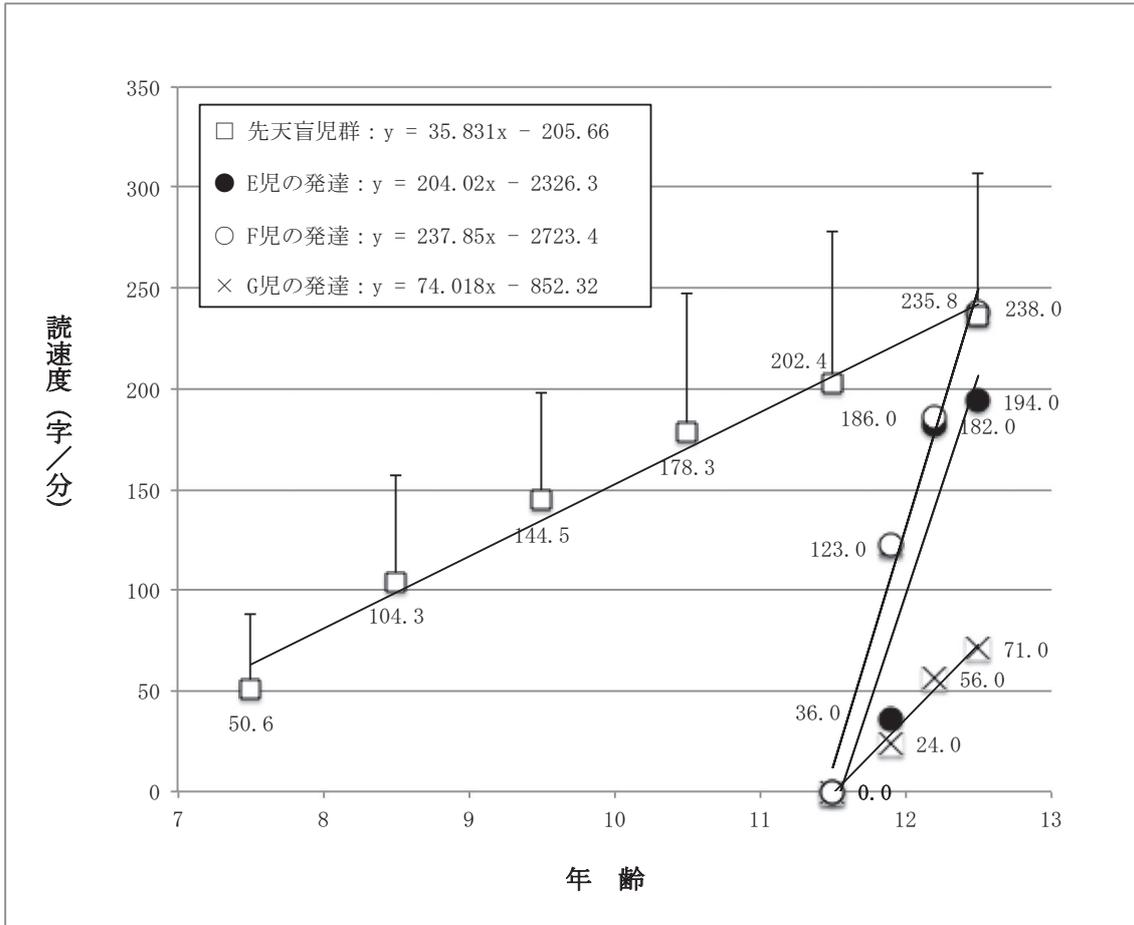


図3 6年次から指導を始めたE児, F児, G児の読速度発達

(1) 4年B児への指導 (図4)

B児には4年転入直後の4月から導入指導を開始し、文章読みが可能になった1学期末の結果は、両手読みは40文字、右手読みと左手読みはともに29文字であった。夏休みを挟み、9月最初の測定では両手読み37文字、右手読み43文字、左手読み40文字で大きな変化は見られなかった。その後12月までに13回の指導を行い、2学期末には両手読み67文字、右手読み84文字、左手読み68文字を記録した。冬休み直後は両手読み69文字、右手読み74文字、左手読み64文字とやや減少したが、9回の指導の結果、3学期末には両手読み90文字、右手読み100文字、左手読み77文字まで向上した。そして、6年3学期末は両手読み186文字、右手読み156文字、左手読み143文字となった。3カ年の読速度から得られた

回帰直線の勾配は両手読み50.7、右手読み53.1、左手読み32.7であるが、集中指導期間の4年2学期末はそれぞれ187.1、213.2、151.3、また3学期末は134.2、134.9、131.5であり、その値は3カ年の勾配の2.5倍から3.5倍を示した。

(2) 5年D児への指導 (図5)

5年2学期に転入したD児はすでに導入段階を終了して文章読みが可能であり、9月当初の読速度は両手読み、右手読み、左手読みの順に、35文字、40文字、25文字であった。その後10回の指導を行った結果、2学期末には両手読み75文字、右手読み87文字、左手読み85文字となった。さらに3学期末は両手読み108文字、右手読み97文字、左手読み116文字まで向上した。6年次には、転出する5月末まで4回の指導を行い、最後の記録は両手読み142文字、

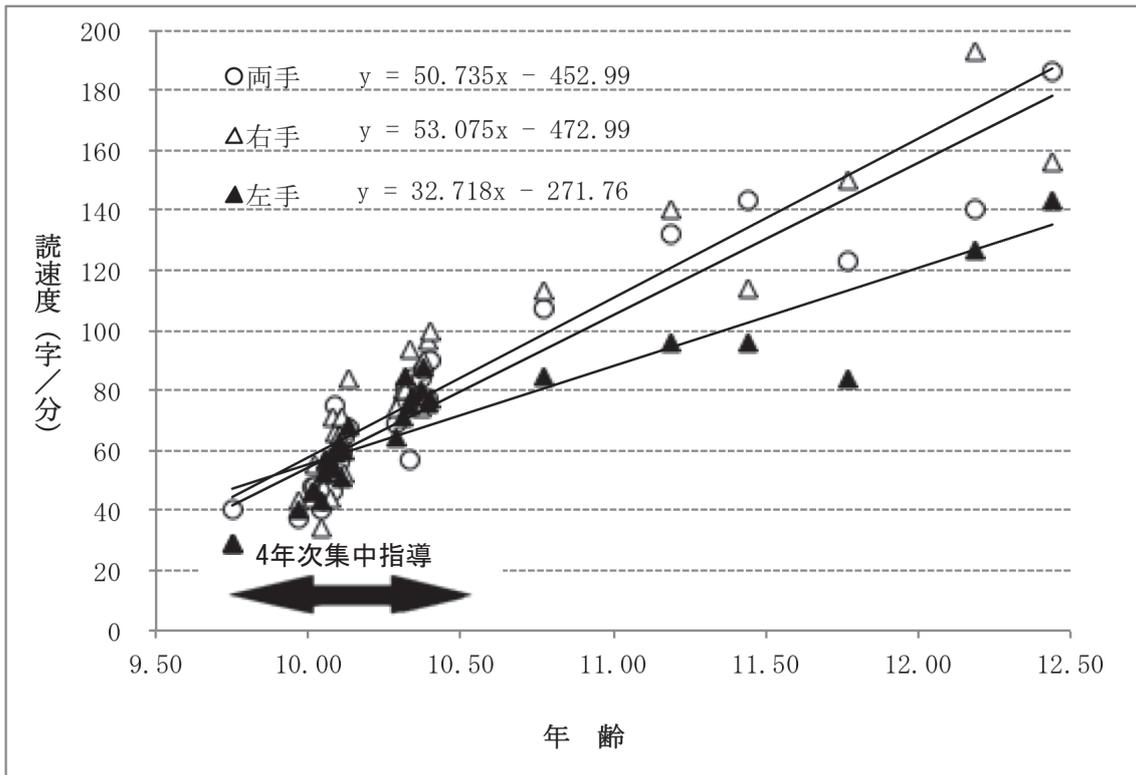


図4 B児（4年）の集中指導と6年までの読速度発達

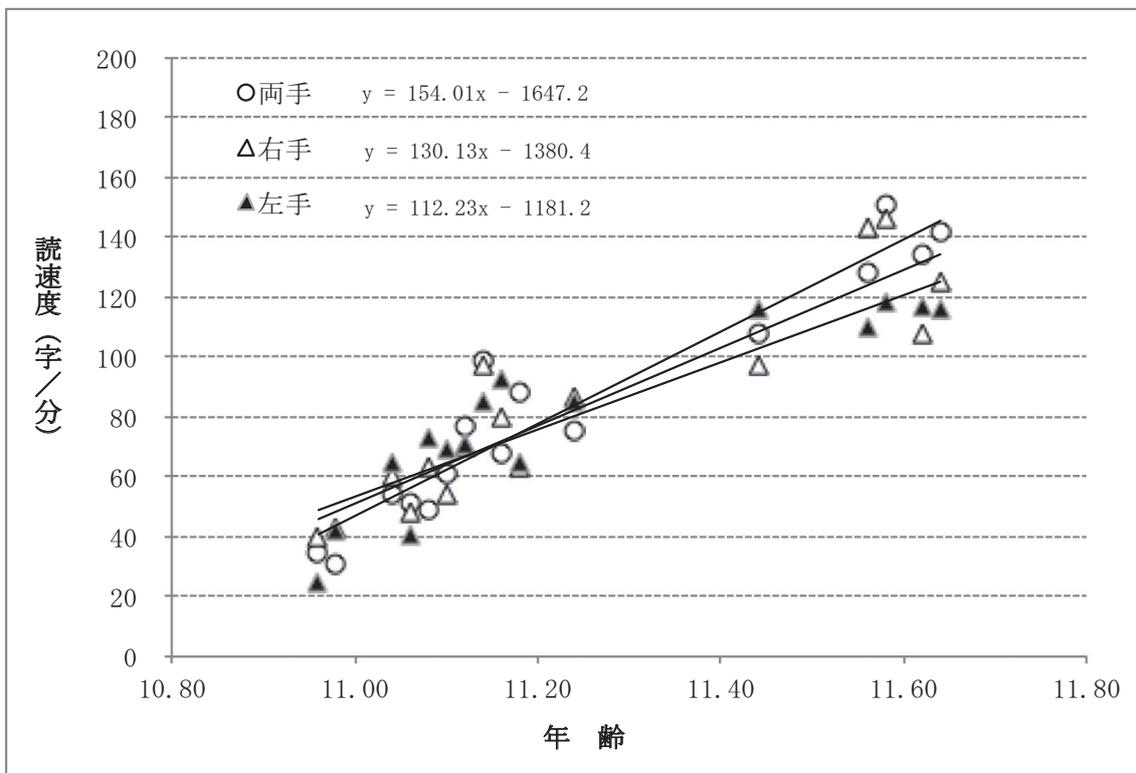


図5 D児（5年）の集中指導による読速度発達

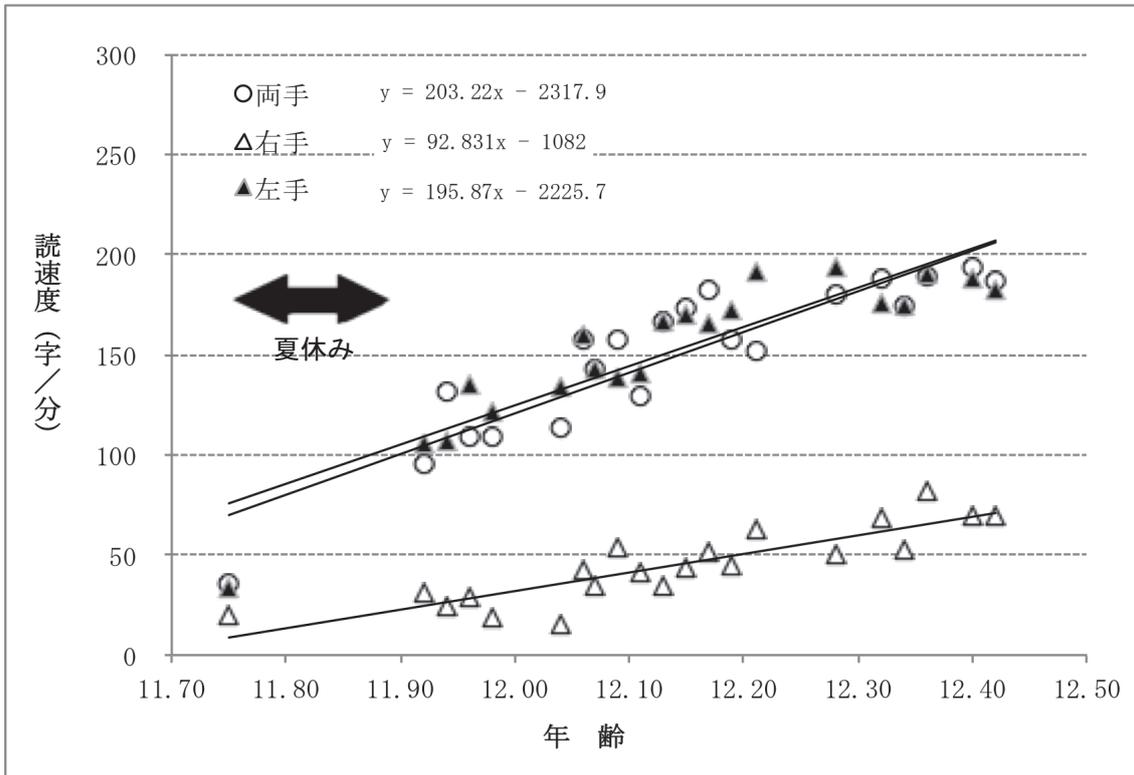


図6 E児（6年）の集中指導による読速度発達

右手読み125文字，左手読み116文字であった。9ヶ月間の読速度発達から得られた回帰直線の勾配は両手154.0，右手130.1，左手112.2を示した。

### (3) 6年生のE児，F児，G児への指導

図6にE児の発達を示した。本児は4月から6月までの3ヶ月を点字導入指導に費やし，1学期末に初めて読速度の測定を行った。その結果，両手読み36文字，右手読み20文字，左手読み33文字であった。約40日の夏休み後，2学期最初には，両手読み96文字，右手読み31文字，左手読みは106文字に達し，両手と左手の読速度はおおよそ3倍になっていたが，右手読速度は両者に比べて1.5倍と小さかった。2学期には10回の指導を行い，2学期末には，両手読みは182文字，左手読みは165文字まで向上したが，右手読速度の発達は両者に比べて遅く52文字に留まった。3学期は8回の指導を行い，卒業直前には両手読み187文字，右手読み70文字，左手読み182文字に到達した。回帰直線の勾配は，両手読みが203.2，左手読みが195.8に対して，右手読みは半分

以下の92.8であった。

F児（図7）はE児より早く導入段階を終え，5月末には文章読みが可能となった。最初の記録は，両手読み52文字，右手読み43文字，左手読み56文字であった。その後の2ヶ月間に9回の指導を行った結果，両手読み123文字，右手読み95文字，左手読み122文字で2倍以上に向上し，この間の回帰直線の勾配はそれぞれ778.7，514.8，589.0と，左右の読速度とも同じような発達を示した。夏休み後の2学期最初の測定では，両手読み183文字，左手読み190文字と1.5倍に増加したが，右手読みは98文字であり，1学期末と大差は無かった。その後20回の指導で両手読みと左手読みは200文字を超える読速度に達したが，右手読みは最高138文字を一度記録したものの，概ね100文字前後に留まった。

一方，G児（図8）はE児およびF児とは異なる発達を示した。本児もE児と同様，1学期末に初めて読速度を測定したが，その値は両手読み24文字，右手読み17文字，左手読み20文字であり，E児のおおよそ60%であった。夏休み直後では両手読み30文

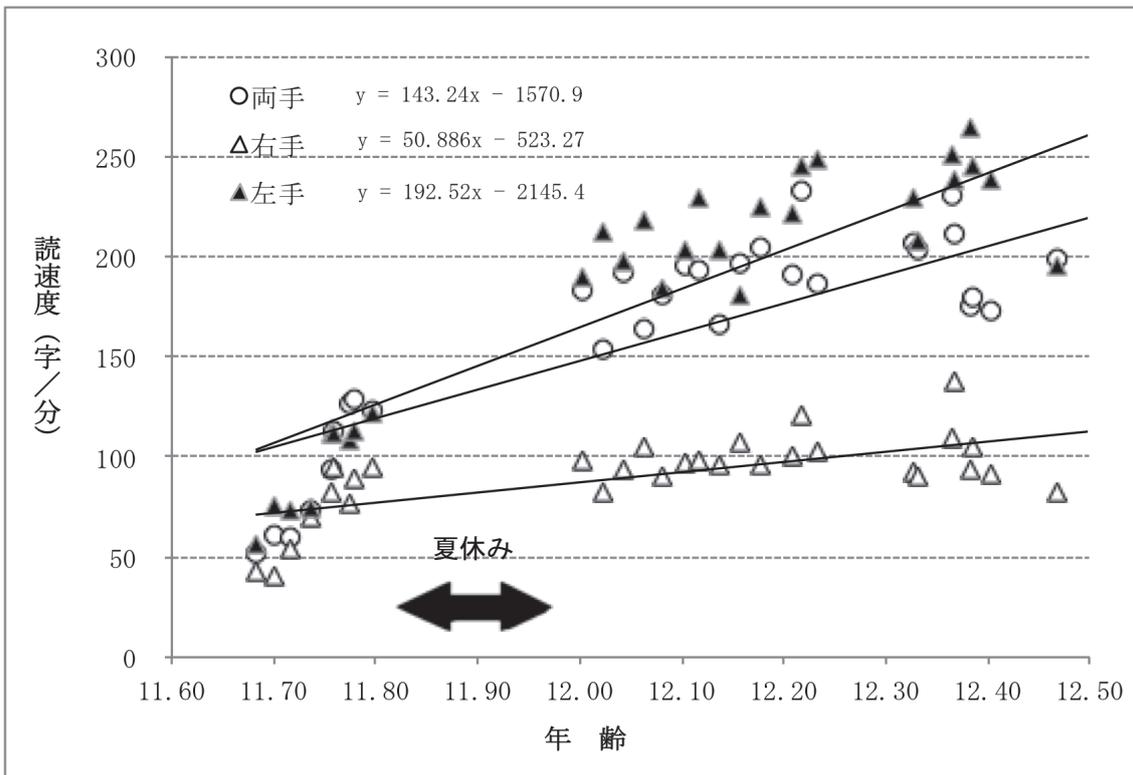


図7 F児(6年)の集中指導による読速度発達

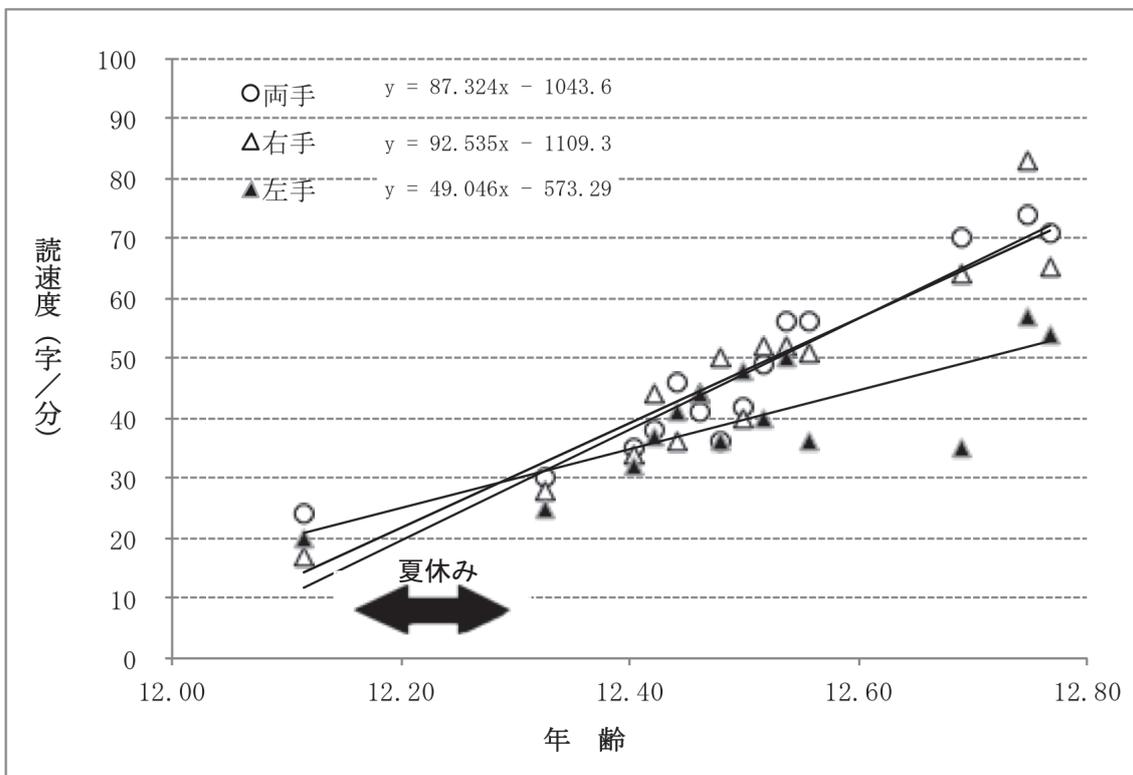


図8 G児の集中指導による読速度発達

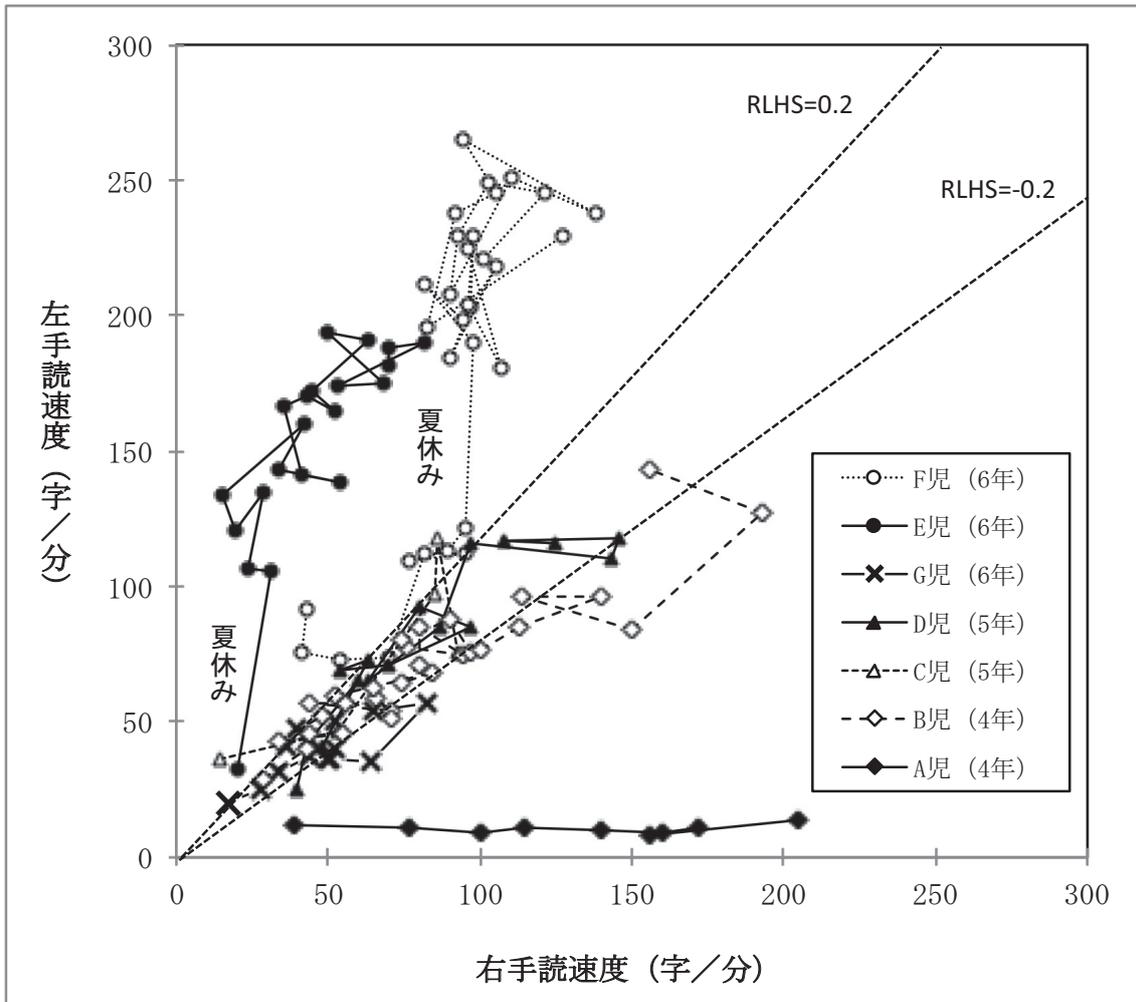


図9 片手読速度の発達

字、右手読み28文字、左手読み25文字で、E児・F児と比較して顕著な伸びは見られなかった。その後2学期に8回の指導を行い、2学期末には、両手読み56文字、右手読み51文字、左手読み50文字に向上した。3学期には3回の指導を行い、6年3学期末で、両手読みは74文字、右手読み83文字、左手読み57文字であり、100文字に達することはできなかった。

### 3. 片手読速度の発達と両手の利得

両手の利得を大きくするため、左右それぞれの片手読速度の差が大きくならないように留意して指導を進めてきた。本節では、左右の片手読速度の発達と両手の利得について検討した。

図9は7人の右手と左手の読速度の相関図である。なお集中指導を行わなかったA児とC児は各学

期末の読速度であり、他の5人は全ての測定結果を表示した。縦軸が左手、横軸が右手の読速度を、また2本の斜線はR型とL型の境界となるRLHSが0.2と-0.2を示し、これらの中に位置すると左右差の小さいB型と定義される。

左手に麻痺のあるA児（◆印）の右手読速度は、4年1学期末の39文字から6年3学期末には205文字まで横一直線に発達したが、左手読速度は20文字に達しなかった。本児のR2HGは5年1学期と6年2学期にそれぞれ0.15と0.09の正数を示したが、その他の値は負数であった。これに対して6年4月から指導を開始したF児（○印）では、文章読みが可能になった5月末から7月当初までのRLHSの値はB型に近い0.2～0.4の間で推移していた。そして7月末には右手読み95文字、左手読み122文字、

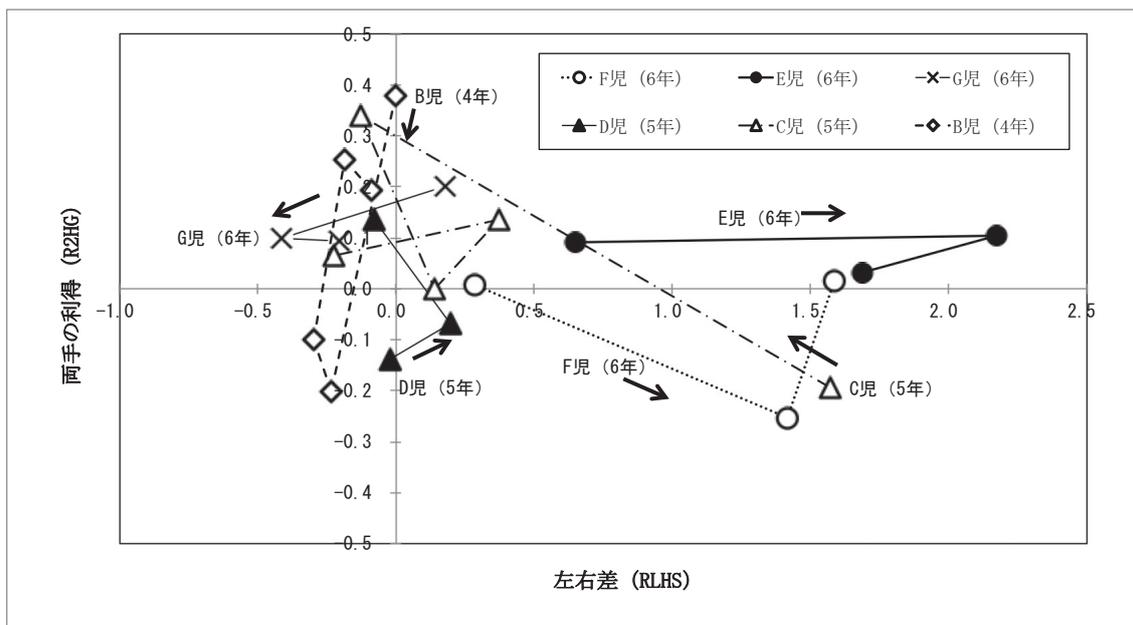


図10 読速度の左右差と両手の利得との関係

RLHSは0.28のやや左手優位の値を示した。夏休み直後には右手読み98文字，左手読み190文字となり，左手のみに60%の増加が見られ，RLHSは0.94と左手は右手のおよそ2倍にまで読速度の差が拡大していた。その後いずれの読速度も向上したが，左右差は左手が右手の2倍のままであった。E児（●印）もF児と同様な発達を示した。1学期末は右手読み20文字，左手読み33文字でRLHSは0.65と小さいが，夏休み直後には，右手読み31文字に対して左手読みは106文字となり，RLHSは2.42を示した。2学期の集中指導で左右差を縮める指導を心掛けたが，6年3学期末では右手読み70文字，左手読みは182文字でRLHSは1.60であり，大きな変化は見られなかった。B児，C児，D児，G児の4人については，いずれもRLHSが概ね-0.2と0.2の間にあり，左右差の小さいB型を維持していた。なお，集中指導以降の6年3学期まで測定データがあるB児は，5年から6年にかけて右手優位になったが，6年3学期末には両手読み186文字，右手読み156文字，左手読み143文字で，RLHSは-0.09のB型を示した。

図10は，読速度の左右差（RLHS）を横軸，両手の利得（R2HG）を縦軸に取り，両者の関係を表したものである。矢印は，各対象児の読速度発達方向を示す。ここには左右差の著しかったA児を除く

6人の学期末の値をプロットした。4年B児（◇印）の1学期は左右差の小さいB型で，R2HGは0.20であった。その後やや右手優位になりR2HGは負数に転じたが，6年末にはB型に戻り，R2HGは0.19を示した。5年D児（▲印）は3回の測定ともにB型であるが，5年2学期および3学期のR2HGは負数であった。その後6年5月末には0.14を示していた。5年C児（△印）では最初の記録は両手読み29文字，右手読み14文字，左手読み36文字であり，RLHSは1.57のL型，R2HGは-0.19であったが，その後左右差は縮まり，R2HGも正数に転じた。6年G児（×印）のR2HGは3回ともに正数を示しており，13回の測定のうち8回は正数であった。しかしながらこれらの4人は，左右差は小さいがR2HGは一定せずに負数を示すこともあった。1年間で読速度が大幅に伸びた6年F児（○印）とE児（●印）は，図9から分かるように左手読みは200文字に達するが，右手読みは100文字前後であり，左手優位のL型を示していた。図10のR2HGを見ると，E児は0.09，0.10，0.03と正数であるが，全21回の測定のうち14回は負数であった。またF児は0.01，-0.25，0.02と両手の利得はなく，測定した31回のうち負数を示したのが25回であった。

## IV. 考察

### 1. 小学部高学年からの点字読速度の発達

15年間で得られた対象児は7人と少ないが、本研究の結果から総じて言えることは、指導期間は1年から3年と異なるものの、先天盲児群と比べて読速度発達の割合が大きかったことである。これは回帰直線の勾配の比較から指摘できる。特に6年次の1年間で先天盲児群の平均を超えたE児は6.6倍、またF児は5.7倍を示しており、両者とも1年間で6年分の発達を示したことになる。小学校の通常学級に在籍していたG児も先天盲児群の勾配35.8に対して74.0を示し、その値は2倍を超えていた。さらに7人中5人の対象児が卒業段階には先天盲児群の平均読速度の-1SD以内にあり、ほぼ同程度の読速度を獲得していた。換言すれば小学4年以降で点字に切り替えても先天盲児群と同程度の発達が十分に期待できることを示すものと言えよう。この結果は盲学校転入児を対象に研究を行った佐藤（1984）と同じであり、佐藤（1984）はその理由を、小学校でいろいろな経験を経てから転入するので、学習のレディネスが整っていることによるものと指摘した。G児を除く6人は自立活動の時間だけでなく、教科学習の中で点字に触れる機会が日常的にある。そして同級生（先天盲児）が良い手本となり、早く彼らとともに点字で学習したいという強い想いにつながる。当初は同級生の読速度に追いつけないが、少しずつでも点字での学習についていこうという意欲も、読速度向上のプラス要因として働いたと考えられる。

### 2. 常用文字の決定

今回の対象児は大きく2つに分類できる。1つは、1年から盲学校在籍のA児、さらに小学校から盲学校へ転入したB児、C児、D児、E児、F児で、いずれも墨字から点字へ常用文字を切り替えた対象児である。文部科学省（2003）のいう入門期の触読指導を終了した時点の1分間150マス（カナ文字換算で100文字～120文字）は、点字を用いた教科学習が可能な読速度と解釈することができる。この5人はその読速度を概ね1年で達成していた。他方は通

常の学級に在籍していたG児で、その読速度は70文字に留まった。両者の違いはどこにあるのか、それは常用文字の相違によると考えられる。G児は週に1回の頻度で盲学校に来校し、ここで点字指導を行った。在籍校では拡大教科書、つまり常用文字は墨字であり、さらなる視力低下に備えた点字指導の意味合いが強かった。点字を読むのは盲学校での指導と筆者が与えた課題に取り組む家庭学習に限られ、基本的に点字に触れる時間が他児と比較して格段に少なかったことが、読速度発達の差に表れたものと考えられる。墨字と点字を併用した場合の読速度の課題は就学の場の違いに限らず盲学校在籍児も同様で、点字が常用文字として適切と判断できれば、早期に点字へ切り替えることが読速度向上に良い結果をもたらすと考える。

### 3. 集中指導の効果

指導効果について、4年次で集中指導を実施し、その後6年次までデータがあるB児の事例から検討したい。B児は4年1学期の基礎指導を経て夏休み後の2学期に13回、3学期に9回行った。この間の回帰直線から得られた両手読速度の勾配は2学期が187.1、3学期は134.2であり、その後3カ年の勾配50.7と比較すると、3.7倍と2.6倍を示しており、集中指導期に大幅な伸長が見られた。つまり集中指導がステップとなり、その後教科指導の中で点字を常用文字として使用したことによりさらに読速度の向上へとつながったと考えられる。

ところで5人の児童に実施した集中指導は効率的な両手の使い方の獲得を意図していた。その結果、5人のうちB児、D児、G児の3人の発達は左右差が小さく、概ね目標が達成できたと考えられる。しかしながら、両手の利得は必ずしも大きくはなかった。先天盲児の読速度発達の結果（牟田口・中田、1997）では、左右差の小さいB型の特徴として、低学年高学年を通して両手読速度が速い手による片手読速度を上回ることで、すなわち両手の利得が大きいことが示された。今回のB児、D児、G児3人はまだ点字による読書経験が短く、滑らかな両手による行移運動が未熟であることがその一因と考えられる。また、6年次のE児とF児は、特に夏休み後

に大幅な伸びが見られた。読速度は遅いが1学期末までに文章読みが可能となり、夏休みの宿題や点字図書などを用い、自ら文章読みを進める中で読速度が向上してきたことがその要因と考えられる。しかし、遅い手の右手読速度の伸びは小さく、左右差が大きく現れた。これは、読速度の左右差が大きくなればなるほど、速い手をだけを使用した読み方が強化されたためだと推察される。

盲児が点字を読む場面が公に放映されたものに、全国特殊教育推進連盟（現全国特別支援教育推進連盟、1997）が1997年に作成した理解啓発ビデオ「生きる力をはぐくむ、個に応じた指導 盲学校の養護・指導」と、NHK（2007）が2007年5月に放映した「ドキュメントにつぼんの現場、ことばあふれ出る教室～横浜市立盲学校～」がある。前者には小学部4年生の盲児が国語教科書を読む場面があり、その児童は右手だけで読んでいた。後者は、6年盲児が両手を上手に使っている場面である。筆者は、その指導を行った教師に指導法を尋ねたところ、「当時徹底したのは、左右両方とも別々に読めるようになることで、文字導入の練習の時から、右手でも左手でも同じページを練習させた。ある程度読めるようになって、時々右手だけ、左手だけの読速度を確認しながら読ませた。初期段階において優位な手をなるべく作らないことが大事だ」と述べた。さらに阿佐（2012）は、「読速度の向上は反復指導以外にはない。初期は両手それぞれで読めることが両手読みのステップになる」ことを指摘している。これらの指導は先天盲児だけではなく、小学部段階での中途失明児童にも十分可能だと考える。

#### 4. 今後の課題

1点目は、対象児および先天盲児群の知的および言語レベルといった客観的資料の不足があげられる。今回の対象児はいずれも「準ずる教育課程」という判断は筆者によるものであり、標準検査を実施しておれば、客観性が保障できたと考えられる。もう1点は、指導効果の検証である。対象児はいずれも中学以降は点字を常用して中学・高校へと進み、今では成人に達している。現在どの程度の読速度に到達したのか、特に左右差の小さかった3人は効率的な

両手を使った読み方が定着でき、これが両手の利得に結びついたかという長期の指導効果の検証には至っていない。機会があれば是非とも確認したい。

何より大きな課題は、点字で学ぶ盲学校在籍児童数の激減とそれに起因する盲学校教師の専門性継承への危惧である。2012年度の全国盲学校小学部1年在籍数は約90人、このうち点字指導対象児はわずか30人ほど（1校あたり0.45人）で、しかも70%の盲学校は過去3年点字指導対象児が入学していない（牟田口・進、2012）。各盲学校は「点字指導のノウハウが継承できない、点字に切り替えた中途失明児のモチベーションが上がらない」といった点字指導の課題を抱えており、本成果がその参考となれば幸いである。

#### 引用文献

- 阿佐博（2012）. 点字の履歴書 一点字に関する12章一. 視覚障害者支援総合センター.
- Bertelson, P., Mousty, P. and D'Alimonte, G. (1985). A study of braille reading: 2. Patterns of hand activity in one-handed and two-handed reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 235-256.
- Bürklen, K. (1932). *Touch reading of the blind*. American Foundation for the Blind. New York.
- Davidson, P. W., Appelle, S. & Haber, R. N. (1992). Haptic scanning of braille cells by low and high-proficiency blind readers. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 99-111.
- Fertsch, P. (1947). Hand dominance in reading braille. *American Journal of Psychology*, 60, 335-349.
- Foulke, E. (1991). Braille. In Heller, M. A. & Schiff, W. (Eds.). *The Psychology of Touch*. LEA, New Jersey, 219-233.
- 香川邦生・猪平眞理・大内進・牟田口辰己（2010）. 四訂版 視覚障害教育に携わる方のために. 慶應義塾大学出版会.
- 柿澤敏文（2012）. 全国視覚特別支援学校及び小・中学校弱視特別支援学級児童生徒の視覚障害原因等に関する調査研究 —2010年調査—. 筑波大学人間系障害科学域.
- 管一十（1988）. 視覚障害者と点字. 福祉図書出版.
- Millar, S. (1997). Hand-movements in reading:

- measures, functions and proficiency. *Reading by touch*,  
Routledge. New York.
- 文部科学省 (2003). 点字学習指導の手引 (平成15年改訂版). 大阪書籍.
- 文部省 (1953) 特殊児童の判別とその解説 (1953年6月2日 文部事務次官通達).
- Mousty, P. and Bertelson, P. (1985). A study of braille reading: 1. Reading speed as a function of hand usage and context. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 217-233.
- 牟田口辰己・中田英雄 (1997). 盲児の点字読速度の発達. 特殊教育学研究, 35 (2), 11-18.
- 牟田口辰己 (1999). 点字読み熟達者の読速度に関する研究. 視覚障害, 159, 1-20. 日本盲人福祉研究会.
- 牟田口辰己・進和枝 (2012). 盲学校における点字触読導入指導に関する研究 (1) —全国盲学校への対象児に関する調査から—. 日本特殊教育学会第50回大会論文集, USB版.
- NHK (2007). 「ドキュメントにっぽんの現場, ことばあふれ出る教室～横浜市立盲学校～」. 2007年5月10日放映.
- 佐藤泰正 (1984). 視覚障害児の読書速度に関する発達的研究. 学芸図書, 89-93.
- 全国特殊教育推進連盟 (1997). 「生きる力をはぐくむ, 個に応じた指導 盲学校の養護・訓練」. 理解啓発ビデオ.

# Development of Braille reading speed in children with acquired blindness

MUTAGUCHI Tatsumi

(Graduate School of Education, Hiroshima University)

The development of Braille reading speed in seven children with acquired blindness who switched from reading printed text to Braille text after the 4th grade of elementary school was investigated. Five of them received intensive training for one year with the aim of acquiring the ability to use both hands efficiently. Of the seven children, five achieved reading speed of about the same level as the average reading speed congenitally blind children in the sixth grade who had used Braille text since the first grade. However, blind children who were enrolled in a regular school and used printed writing remained at the second grade level in congenitally blind children. In the intensive training, the one-handed reading speed of three of the five children improved with little difference between the left and right hands, but two-handed gain

was not constant. In two children who began receiving instruction in the sixth grade, reading had improved greatly after summer vacation, but a large left-right difference appeared. This shows that while it is possible to generally reach the Braille reading speed of congenitally blind children even if Braille reading is introduced in the latter years of elementary school, achieving that is difficult if printed text is normally used, acquiring skill in shifting to the next line is needed for two-handed gain to appear, and the reading speed of the dominant hand only will improve in cases when there is little intervention from the instructor.

**Key Words:** Braille reading speed, children with acquired blindness, children with congenital blindness, intensive training, two-handed gain



(原著論文)

# 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察

—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—

齊藤 由美子\*・横尾 俊\*\*・熊田 華恵\*\*\*

大崎 博史\*\*\*・松村 勘由\*\*\*・笹本 健\*\*\*\*

(\*企画部) (\*\*教育支援部) (\*\*\*)教育研修・事業部) (\*\*\*\*客員研究員)

**要旨：**特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は今日的課題であるが，重複障害教育に携わる教員の専門性の内容やその形成プロセスについては明確ではない。本研究の目的は，①各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること，及び，②重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の形成過程及びその専門性を構築する要件についての示唆を得ること，の2点である。研究方法として，複数の異なる障害種別の学校を経験している重複障害教育の経験の長い9名の教員にインタビューを行い，質的研究の手法を用いた分析を行った。その結果，インタビュー参加者の教員は，「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して，重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず，自身の子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め，現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ことがわかった。考察として，重複障害教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性，教員の専門性の二つの型（累積型・深化型）を意識すること，などが議論されている。

**見出し語：**重複障害教育に携わる教員の専門性，質的研究，累積型の専門性，深化型の専門性，省察

## 1. はじめに

特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は，特別支援教育の今日的課題である。日本における「重複障害」は，文字通り障害が二つ以上重複することを意味し（註1），「重複障害者」とは，学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害，すなわち視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱を二つ以上併せ有する者を指している。平成23年5月1日現在の文部科学省の統計資料（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2012）によると，特別

支援学校全体（小・中学部）における児童生徒の重複障害学級在籍率は40.1%であり，特別支援学校が対応する障害種別では肢体不自由（61.7%），視覚障害（45.1%），病弱（43.3%），知的障害（33.3%），聴覚障害（24.8%）の順に高い在籍率が示されている。さらにこの統計資料では，重複障害学級に在籍する児童生徒が5つの障害のうちどの障害を組み合わせ併せ有しているか（2つ～5つ）が示されており，特別支援学校に在籍する児童生徒の障害が多様化している状況が顕著に示されている。

このような学校現場の現状の中で，重複障害のある児童生徒の教育に携わる教員の専門性がどのような内容であり，また教員がどのような方法でそれを

習得できるのかについては明確になっているとはいえない。従来の教員の専門性に関する文献では、制度的に規定される5障害の専門性が基本として語られることが多く、その中で、重複障害への対応については各障害種別の教育の専門性における課題の一つとして取り上げられる（例えば、池谷，2001；川間，2001等）。また、在籍者のうち重複障害者が過半数である肢体不自由児を対象とする特別支援学校では、肢体不自由教育に携わる教員の専門性として提示している内容の中に、重複障害のある児童生徒を対象とする内容が多く含まれている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。これらの現状は、過去の特殊教育制度の下で「重複障害者」は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義されてきたことや、従来の障害種別学校をベースに各障害種別の教育の専門性が育まれてきたという経緯が大きく影響していると思われる。

平成19年度からスタートした特別支援教育制度においては、従来の盲・ろう・養護学校が、障害種別を超えた特別支援学校となったが、その一連の法改正の趣旨の一つには、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化への対応が挙げられている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）。特別支援学校においては、障害の重度・重複化、多様化に対応した専門性を確保することが強く求められており、そのために重複障害のある幼児児童生徒の独自の教育ニーズを認識すること、校内の各教員がもつ専門性を集約して個々の幼児児童生徒の個別のニーズに対応すること、外部専門家と連携すること等が提案されている（川住，2006；永松，2006）。さらに、2009年に改訂された学習指導要領は、自立活動の改善や個別の指導計画及び支援計画の活用等、重複障害者の指導の在り方についてより明確に言及していることが指摘されている（川間，2010）。

一方、国立特別支援教育総合研究所（2011）が全ての特別支援学校を対象に実施した、重複障害のある児童生徒の教育に関するアンケート調査では、多くの学校において重複障害のある児童生徒への対応に教員が課題を感じていることが明らかになっている（例えば、障害状況の見極め、実態把握の困難さ、

感覚障害と知的障害を伴う場合のコミュニケーションに関する課題、指導技術が蓄積されないことへの悩み、等）。このように、重複障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズをどのように理解し対応すればよいのか、また、各障害種別の学校で育まれている教育の専門性をどのように集約すれば個々の重複障害のある幼児児童生徒に適切に対応できるのか、等は、特別支援学校の切実な教育的課題といえる。これらの教育的課題について、学校や教員が解決に向かうための何らかの手がかりを見出すことが必要である。

上記の問題意識に基づいて、本研究では重複障害教育に携わる教員の実践的な知見や専門性に関する意識の分析を行う。山崎（2003）は、主に小・中学校教員のライフコース（人生の軌跡、教員としての歩み）の質的な分析を通して、彼（女）らの教員としての力量と専門性の形成について論及しており、このような質的研究の手法は参考になると思われる。

## II. 研究の目的

本研究では、上記の問題意識に対する示唆を見出すため、重複障害教育の経験が長く学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員が有する実践的な知見や専門性への意識がどのようなものであるかに着目した。具体的には、質的調査法の手法を用いて、対象となる教員に対して重複障害教育の専門性に関するインタビューを行い、彼らの実践的な知見や専門性の意識の質的な分析から示唆を得ることとした。本研究の目的は、以下の2点である。

1. 各障害種別の学校における特徴的な教育内容や方法から、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること。
2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容やその形成過程を探り、その専門性を構築する要件について示唆を得ること。

### Ⅲ. 方法

#### 1. 質的調査法の適用

質的調査法とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味づけをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする手法である。本研究の目的を鑑み、研究デザインとして質的調査法を用いることは適切であると考える。

#### 2. 参加者

インタビュー参加者となった教員のサンプリングの方法は、目的的サンプリング(Maxwell, 2005)である。サンプリングの要件は、有する重複障害教育の経験や知識が豊富であると考えられること、複数の異なる障害種別の学校を経験していること、組織において指導的な立場にあること、等である。参加者全体としての学校勤務経験に5つの障害種別の学校が含まれるよう配慮しつつ、国立特別支援教育総合研究所の各障害領域の研究スタッフの推薦等を参考に、参加者のサンプリングを行った。インタビューに参加した9名の教員の年齢、経験年数、過去に勤務した学校の障害種別、調査時点での役職について表1に示す。

#### 3. データの収集

インタビューの参加対象となった教員に、平成22年7月から平成23年7月までの間に1時間から2時間の半構造的インタビューを行った。基本的には、あらかじめ研究者が用意した質問を行い、回答内容によって、内容を深めたり詳細を確認したりするための発展的質問を行った。主な質問の内容は以下のとおりである。

(1) 各障害種別の特別支援学校の勤務経験から学んだ、各障害種の教育の専門性や特徴にはどんなことがありますか。

(2) ある障害種の学校で習得した教育の専門性

について、他の障害種の学校の重複障害教育においてどのように活用できましたか。あるいは活用できそうでしょうか。

(3) 重複障害教育の専門性について先生のお考えをお聞かせください。

(4) 特別支援学校において「障害の重複した児童生徒等一人一人のニーズに応じた教育」を行うための工夫や課題について、先生のお考えをお聞かせください。

#### 4. データの分析

インタビューの内容はICレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、質的データの分析方法として一般的である、「絶えざる比較法(constant comparative method)」(Merriam, 1998)を用いて分析が行われた。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたカテゴリー間の結びつきを考察し、分析結果の持つ意味について、3名の研究スタッフで協議を行った。

分析結果の妥当性及び信頼性を高める配慮として、次のような手続きを行っている。

(1) 逐語録の内容で概念の不明確な点について参加者に確認し必要に応じて語句等の訂正を行った。

(2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないよう可能な限りイン・ビボコード(発言者の言葉をそのまま用いる)を使用した。

(3) 調査内容や分析結果について、学校現場を知る3名の研究スタッフによって多角的な視点で協議を行った。

### Ⅳ. 結果

インタビュー分析の結果、導き出されたテーマは、インタビュー参加者の教員は「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して、重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず、自身の

表1. インタビュー参加者の経歴等

インタビュー参加者	インタビュー時の役職等	年齢性別	免許等	これまでに勤務した学校種等と年数	
A	特別支援学校（肢体） 指導部長	50代後半 女性	中・高（国語） 養護学校 自立活動専任教員 （肢体）	知的 病弱 肢体	14年 8年 12年
B	特別支援学校（肢体） 副教務	50代前半 女性	中・高（社会） 養護学校	知的 病弱 肢体	3年 9年 17年（3校）
C	特別支援学校（肢体） 校長	50代後半 男性	幼 小 中・高（理科） 養護学校 盲 ろう	盲 小学校特学（知的） 知的 肢体	16年 3年 10年 8年（2校, 2校目は校長）
D	特別支援学校（肢体） （前任校でコーディネーター）	50代前半 男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲 ろう	知的 肢体 病弱 肢体	3年 10年 17年（2校） 1年
E	特別支援学校（肢知併置） 自立活動支援係	50代後半 女性	幼 小 中・高（理科） 養護学校 盲 ろう 言語聴覚士	小学校 中学校 盲 ろう 肢体 肢知併置	3年 1年 1年 9年 8年 7年
F	特別支援学校（肢知併置） 校長	50代後半 女性	小 養護学校	小学校特学（知的） 知的 行政 知的 肢知	4年 14年 9年 6年（2校） 3年（校長）
G	特別支援学校（知的） コース長	40代前半 男性	中・高（保健体育） 養護学校	高校 知的 肢体 知的（肢知） 肢体（肢知） 知的	1年 5年 4年 5年 2年 1年
H	特別支援学校（知的） 学年主任	50代前半 女性	中・高（保健体育） ろう	肢体 知的 ろう 知的	4年 15年 10年 1年
I	特別支援学校（知的） 校長	50代前半 男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲 ろう	盲 中学校特学 （知的・ろう重複） 知的（肢知） 肢体（肢知） 重複 知的 行政 知的 行政 知的	5年 3年 2年 3年 4年 5年 3年 2年（教頭） 3年 1年（校長）

子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め、現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ということである。その具体的な内容について、1) 各障害種別の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆、2) 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性、及び、3) 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション、の三つの項目に沿って詳細を述べる。

なお、文中「 」で示されるのは参加者の発言(短いフレーズや単語)、または整理したコードやカテゴリーであり、また、斜体字で示されるのは、参加者の発言の引用(長い発言)である。また、参加者は「幼児児童生徒」を「子ども」ということばで表現しているため、以後、本研究の結果・考察においても「子ども」を用いることとする。

### 1. 各障害種別学校の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆

先に述べたように、過去の特殊教育制度の下では、重複障害者は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義され、各障害種の教育の専門性は従来の障害種別学校をベースに育まれてきた。ここでは複数の障害種別学校の勤務を経験したインタビュー参加者がどのように各障害種別学校における教育の専門性を認識し、そこで学んだ知識・技術をどのように重複障害のある子どもの教育に活かしてきたか、また、そのことに関連してどのような課題を感じているか、という視点でインタビュー結果を整理した。

参加者の発言に現れた、各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴に関することばやフレーズを表2に示す。

表2で挙げられた事項の中から、重複障害教育に携わる教員の専門性、また、学校としての専門性に関する特筆すべき示唆として、(1) 肢体不自由学校における重複障害教育への示唆、及び、(2) 障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題、の二点を挙げその詳細を記す。

### (1) 肢体不自由学校で実践されている重複障害教育への示唆

参加者からは、各障害種別の学校で学んだ教育の専門性や特徴が、その後勤務した別の障害種別の学校で出会った重複障害のある子どもとの教育実践に活かされた、という例が数多く語られた。ここでは特に重複障害のある子どもの在籍率の高い、肢体不自由の特別支援学校で実践されている重複障害教育への示唆として、感覚障害の学校の勤務経験をした教員と、病弱の学校の勤務経験をした教員から挙げられた視点を二点取り上げる。

一点目は、子どもに視覚障害や聴覚障害がある場合の「情報保障の重要性」であり、このことは感覚障害の学校の経験がある教員全員が語っていた。視覚障害の学校を経験したある教員は、重複障害のある子どもの視覚・聴覚のニーズが高いにもかかわらず、肢体不自由や知的障害の学校においては、教員が情報保障の重要性をあまり認識しておらず、「重複ということばに括られすぎてしまい、機能面の評価がおろそかにされている」ことの危険性を指摘している。特に、弱視と難聴の場合に子どもの「感覚機能の現状や困り方」について教員を含めた周囲の大人が察することが難しく、発達の高さにひきずられたり、「何もわかっていないんじゃないか」などの誤解を受けたりしやすいことを述べていた。

また、視覚障害、聴覚障害の学校を経験し、肢体不自由学校で自立活動を指導・支援する教員は、「聴覚を保障することで情緒的に安定」した重複障害児の例をあげ、子どもの視覚・聴覚に関する支援のニーズに応えつつ、周りの教員に情報保障の重要性を伝える自分自身の役割を認識していた。一方、肢体不自由学校で重複障害教育に携わる感覚障害の学校の経験のない教員の多くは、自らの視覚や聴覚に関する専門性の乏しさを不安視し、感覚障害の教育の専門性を有する同僚の視点やアドバイスをありがたいと感じていた。

二点目は、「病気の視点で見ること」である。病弱の学校を経験した教員全員と、経験のない教員1名から指摘があったのは、肢体不自由学校の重複障害のある子どもを理解する際の病気の視点の重要性である。

表2. 参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴

学校の障害種別	参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴
視覚障害	点字, 情報保障の重要性, 歩行指導, パソコン, 力食自営, 弱視の見えにくさは一人一人異なる, 見えにくさのニーズに合わせた教材・環境整備, 触角・手の使い方, ことばでの伝え方, 聴覚による情報保障, 見ることを自発的に学習させる必要, 日常生活指導, 自分で関わらないと全体がわからない, 重複児の課題は触覚運動のコントロール, 自己調整, 自己決定
聴覚障害	聴覚口話, 聴覚保障, 聴覚検査と聴覚の管理, 補聴器フィッティング, 人工内耳, 聴覚学習で音声言語の入力, 聞こえを保障することで情緒的に安定する, 発音発語, ことばの育ち, 社会性の発達, コミュニケーションの大切さ, コミュニケーション手段, トータルコミュニケーション, 日本語教育と伝統的手話, 視覚的な刺激, シンボル, 身振り, ろう重複は聴覚口話中心では生きにくい, 授業の事前準備 (黒板に書くもの貼るもの), 保護者への精神的サポート
知的障害	日常生活, 発達全般, 認知面の発達, 脳機能の理解, てんかんへの対応, 運動, コミュニケーション, 行動の自己調整, 行動観察, 行動の意味を考える, 日常生活とルーティーン, 指示の出し方, 構造化, スモールステップ, スキルの学習, 集団・社会性の大切さ, 高等部でのトップダウンの考え方, 子どもの生活全体を見る, 家庭での保護者の困りに寄り添う, できることを増やす, 自己調整, 自己決定
肢体不自由	日常生活, 身体機能, 健康, 摂食, ADLの確立, コミュニケーション (AAC含む), 支援技術, 機能訓練, 自力移動, 歩行, リラクゼーションと運動, 意思を育てる・出させる, 経験不足, 自発的なものを経験できる環境づくり, 反応を読み取る教師の力と反応を引き出す活動, 維持をする・マイナスにしない教育, ボトムアップの考え方, 友達との関わりの困難さと教員の仲介, 重度障害は感覚障害への対応, 睡眠-覚醒のリズム, 呼吸, ポジショニング, 自己調整と自己決定, 生命保持, 感覚障害への配慮, 睡眠覚醒のリズム, 他者を使ってどう生きていくか, 保護者の教育方針・夢・苦勞をうけとめる
病弱	自己管理能力を高める, QOLの支援, 生活を充実させる, 生きがい, 通常教育との連携, 医療との連携, 情報量の多さ, 学習保障, 学びたい気持ちに応える, 学習内容の精選, 障害と疾病の関係, 学校の教員の仕事は他職種に鍛えられる

障害を持っている子どもを丸ごと見るためには医療的なことも、それからその病気のこと知らないやっぱり丸ごとは見られないなあ・・・

また、教育の計画立案に病気の視点は欠かせないという指摘がなされている。

後の発達とか、その方に必要なものが何かということを探るためには、生育歴などの情報が必要だし・・・病歴なんかで長期的な見通しもある程度たつので、そういうことが必要・・・

しかしながら、個人情報に厳重に管理されすぎていること、また、情報の重要性を多くの教員が認識していないことで、これらの基本的な情報から子どもの姿を読み取ることでできない教員が増えている現状も語られている。

さらに、病弱の学校の経験が長い教員からは、筋ジストロフィーの子どもへの教員や学校の対応が、

病弱の専門性を持つ学校と、肢体不自由の学校では大きく異なることについての戸惑いと疑問が語られた。病弱の学校では病気のある子どもの「QOLの支援」を重視し、同じ病気を持つ「仲間同士の情報交換の重要性」や「ターミナルケア」など、筋ジストロフィーの子どもを病気の視点を含め総合的に支える教育の専門性を有することを述べ、肢体不自由の学校において筋ジストロフィーのある子どもにそのような視点で適切に対応することが可能かどうか、疑問を投げかけている。

## (2) 障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題

感覚障害を伴う重複障害児とその家族に関わる機会が多かった参加者は、各障害種別の教育の専門性が各障害種別の学校毎に確保され展開されている現状の中で起こっている二つの課題について、事例を

通じて語っている。

一点目は、子どもに二つ以上の教育的なニーズがあり二つ以上の障害種の専門性が必要な場合の、学校選択と複数のニーズへの対応の課題である。この事例は、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ有する子ども（後に成人）で、成長過程のニーズに応じて視覚障害学校小学部から肢体不自由学校中学部に進学し、さらに卒後の生活に向けての学習のために視覚障害学校高等部で学び、卒業した。保護者は「うちの子には両方の専門性が欲しいです。」と常々おっしゃっていたという。語り手の教員は「学校種別が違うからこそ受けられる高い専門性」の存在を前提にしたうえで「公立特別支援学校間で互いの学校の持っている専門性を、教育相談等のシステムを通じて重複したニーズのある子や親や重複担任教師が共有できないか。」と主張している。

二点目は、重複障害のある子どもと家族に対する学校側の姿勢の問題である。上記の教員は、ある聴覚障害、知的障害、自閉を併せ有する子ども（後に成人）について、過去に聴覚障害学校から知的障害学校に転校を余儀なくされ、知的障害学校では適応が難しく最後には通学できなくなってしまった、という事例を挙げ、学校の重複障害のある子どもや家族への対応や姿勢に強く意見を述べている。

*どの種類の学校でも、学校と教師が、子どものニーズに合わせて変わるのが当然でありながら、どうしても中心的方法論と学校種別ごとの文化を前提として、本人、保護者に対応してしまうことがあまりに多すぎる。・・・教員の構えとして、この学校は〇〇種別の学校だから、そのような要求には対応できない、仕方ないよと、そんなことは言わないで欲しい。*

語り手の教員は、特別支援学校、特に視覚障害、聴覚障害の学校が高い専門性を維持する必要性を強調しながら、「(その障害種別学校の)アイデンティティが、柔軟な、あるいは子どもに合わせたものであるかどうかというのが、とても大事なところではないか」と語る。

これらの二つの事例と、事例についての語り手の教員の認識は、重複障害教育に携わる教員や学校が有すべき専門性、各障害種別の学校が有する当該の障害に特化した専門性の意義、重複障害教育に必

要な高度で幅広い専門性全体を保障するシステムなどについて、深い示唆を与えるものである。

## 2. 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性

参加した9名の教員は、どのように各人が重複障害教育に携わる教員としての専門性を形成してきたのか、という個人的な経験についても語っている。インタビュー分析から、タイプの異なる二つの専門性の型を抽出した。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。これら二つの専門性の型は、いずれの教員の語りにおいても現れていたが、その現れ方（頻度や教員にとっての重要性）は個々に異なっていた。これら二つの専門性の型は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきている、と考えられる。

### (1) 知識・技術の学びによる累積型の専門性

参加者の経歴等で目を引くのが、多彩な教員免許や資格の取得、大学院修士号の取得、研修会等への積極的な参加、専門家によるコンサルテーション等、障害のある子どもと関わるための知識・技術を学ぶことに意欲的な教員がほとんどであったことである。知識・技術を学びそれを累積的に積み上げる専門性の形成は、程度の差こそあれ全ての教員に見られた。

個人の専門性の形成において、この知識・技術の学びによる累積型の専門性が語りの中に最も顕著に現れていたのは、調査当時、肢知併置の特別支援学校で自立活動支援係として、重複障害のある多くの児童生徒やその担当教員への支援を行っていた教員であった。彼女は、幼、小、中・高（理科）、盲、ろう、養護学校の教員免許の他、言語聴覚士の資格を有し、小学校、中学校、盲学校、ろう学校、肢体不自由学校、肢知併置の学校の順に勤務を経験している。彼女は教員としてそれまで歩んできた道を振り返り、重複障害のある子どもに対する教育の専門性の形成過程について、このように語っている。

それぞれの学校の教育の内容とか技術とかは、相当、重複のお子さんには役に立つことができたと思っているんですけど。やっぱり一番基本というか、自分の根っこに・・・標準的な育ちというか・・・普通小とか普通中で、それから自分の子どもを育ててとかっていう中で見ることができた。・・・それから単一障害のお子さんたちに会えてきたのですね。弱視だけとか盲だけとか色覚だけの方とか・・・それからろう学校だと本当に難聴の方でも、重度の難聴の方と、教育相談なんかでは軽度とか・・・いろいろな聞こえの難聴の方にもお会いできまし。肢体不自由で来たての時には、今は絶対いませんけどアトーゼのCPで知的遜色ない方とか二分脊椎の方とか筋ジスの方とか。・・・それから重複のお子さんに出会っているのですね。・・・ある意味、単一のお子さんにお会いしたら指導の内容も技術も割合にシンプルだったんですよ。それでそれをうまく組み合わせないといけないじゃないですか。組み合わせたり、どこに重点を置いたりとかいうことが、重複のお子さんには・・・。

このように、彼女は、通常の育ち、様々な単一障害、重複障害の順で教員経験ができたことが、自らの重複障害教育の専門性の形成に役立ったと考えていた。また、彼女は、重複障害担当の教員にも、同様の専門性を求めている。

先生方が重複のお子さんのことを見るときに、さっき言った基準になる健常児とか、単一障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害、このお子さんの聴覚障害に関してはこうだねとか、視覚障害に関してはこうだねという、要するに個々の障害に関する基準というか、捉え方というか、それを持っていないとだめだろうなというのがあって。その2つ併せてそのお子さんを総合的にきちんと捉えていくというのが、まずは実態をみんなで共有するベースになるかなと。

## (2) 子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性

参加者の語りに現れたもう一つの専門性の形は、教育実践を通して、自らの子ども観、障害観、教育観などを省察する、深化型の専門性である。インタビューでは、多くの教員が、重複障害のある子どもとの教育実践を通して、他の様々な子どもたちの教育と同じことばで説明できる概念や定義を自ら見出そうとしていた。ある教員は、各障害種別の学校の教育の専門性や特徴についてキーワードをたくさん並べたが(表2参照)、その後で「・・・ということによって表層の違いはあるにしても、基本的な教育のところは一緒なのでね。」と前置きし、次のように語った。

人との関わり合い、コミュニケーション、自己決定、自尊感情等に関する教員としての専門性は表層の違いを超えて同じであると感じています。

この「表層の違い」という概念は、別の教員によってもこのように語られている。

肢体不自由の専門性、知的障害の専門性というよりも、支援という視点で見たときは目指すものは同じだろうなと思います。ただ、必要とされる知識と技能は別のものである・・・。

この教員も、どんな子どもの教育にも当てはまる内容は「『自己実現と社会的役割の分担』である」という考えにたどりついた。」と語っている。また別の教員は、教員の仕事は「子どもをその気にさせること。『その気』とは、子どもの目標とか夢」と定義していた。このように、インタビューした半数以上の教員が、自己決定や自己実現に類する概念を自らの教育観として挙げていたことは特筆できる。

このような「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」が最も顕著に語りに現れていたのは、ある知的障害学校の校長(調査時)である。視覚障害・知的障害の重複、聴覚障害・知的障害の重複、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由の重複等、様々な重複障害のある子どもの担任経験があり、行政も経験している。彼は、小、中・高免許(社会)の他に、養護学校、盲、ろうの教員免許を取得している。全ての免許を持っていることについて理由を問われると「それは子どもがみんなそういう障害を持っていたのでとらざるを得なかった。」と語っていた。彼は自らたどり着いた障害観をこのように語っている。

自分の中で5障害が統一されたっていうか重なった時があるんですよ。・・・それが盲ろうなんです。・・・〇〇学校で〇〇っていう女の子に出会って、・・・盲ろうのその困難が三つあるっていうふう言われて。それが、一つが移動の困難であるっていうこと。そして、二つ目にコミュニケーションに関する困難。そして三つ目が情報に関する困難。そうしたら、これ別に盲ろうだけじゃないじゃないかって思ったんですよ。・・・それに出会ってから自分がとっても楽になったんですね。みんな一緒だよって。ただ、困難の程度が違うんだよっていう。移動とコミュニケーションも絡んでるし、移動と情報摂取も絡んでるということで、肢体不自由も説明できるし、視覚障害も聴覚障害も・・・病弱も説明できるなど。だっ

たら、その困難をどう軽減していくかって言うところの手立てを考えれば、それも移動の困難だけの軽減を考えるのではなくて、他のコミュニケーションと情報の摂取と絡めて、手立てを考えてあげればいいってことに気がついていったんですね。だから、今自分の視点はみんなそれです。

この視点に出会ってから「自分がとっても楽になった」という理由については、このように語る。

視覚は視覚の勉強をしなきゃいけない。聴覚は聴覚の勉強をしなきゃいけない。特に肢体不自由なんかは、自分らがいた時には、滅茶苦茶わからない漢字で、関節の名前なんか難しい言葉がダーッと並んでたんですよ。指導論読んだって読めないですよ。それがわからない。みんな専門性って言って、こうなってるの。それを全部勉強して、じゃあ全部障害者に対応できる教師になれるのかって言ったら、たぶんそうじゃないだろうなって。そのこの全ての障害に共通するものを見つけたっていう感覚。

この語りには、「知識・技術の学びによる累積型の専門性」だけで教員の専門性を考えることの限界と、また、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」に支えられて、その教員が有する知識や技術が活かされるという構造が見てとれる。

### (3) 目の前にいる子どもからの出発

参加者は、各自が「出会った子ども」の事例とそこから各教員が学んだこと、考えたことを多く語っている。そこには、目の前にいる子どもとどう関わるのか、その子どもから何を学ぶのか、から出発する視点が感じられる。先に紹介した「全ての障害に共通するものを見つけた」という教員はこのように語る。

視覚であるから点字を覚えなきゃいけないとかね・・・だから、それぞれの分野で一つの体系というのがあるので、それはそれでまとまったものがあればいいのかなとは思いますがね。でも、僕らが目の前にいる子どもというのを、視覚障害者として見るのかとか、肢体不自由者として見るのか、っていうところにだんだん違和感を持ってくるわけじゃないですか。初めに障害ありきじゃなくて、最初AさんならAさん、BさんならBさん、なんですよ。そこから出発させていきたいっていうところにも、結果的にはつながるので。

重複障害のある子どもの教育に情熱を傾ける教員は、研修に出たときの動機をこのように語っていた。

ずっと〇〇学校で重い子どもを持っていて、重い子どもって知的に重いだけじゃなくて、だいたいは今で言う発達障害を併せ持って生き難いお子さんを・・・本当に殴られたり、指をねじられたり、そんなこともあったんですけども。それでやっぱり生き難さって、重い子どもたちの生き難さってすごく感じて。それを勉強したいなっていうのと・・・

また、別のある教員は、重度・重複障害のある子どもへの教育に続けて関わるようになった動機をこのように語っている。

もともと、障害の非常に重いお子さんと接したことで、本当は、この子はもっともっと深い広い世界を持っているんじゃないかと。だけれども、それをどうやってひきだしたらいいのか、というところに・・・

さらに、ある教員は、教員のあるべき姿をこう述べる。

教員は引き出しをたくさん持っていなければいけない。でも、それを全部捨てて子どもから学ばなければならないから・・・

この、目の前の子どもからの出発が、重複障害教育の携わる教員の専門性を形成する大きな原動力であることが示唆される。さらに、インタビュー参加者の多くにとっては、目の前にいる重複障害のある子どもを深く理解しようとするのが様々な知識技術を学ぶモチベーションであり、それを通じて結果的に重複障害教育の専門性を深化させている、という構造が垣間見えた。

一人なり二人なり、自分が担任している子どもたちのことをとにかく深く理解しようと思えばね、必ず他の分野とかね、つながっていくと思ってるんですよ。だから、あらかじめ肢体不自由教育を勉強するとか、あらかじめ視覚障害教育を勉強するとかの話ではない・・・

### 3. 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション

参加者からは、重複障害のある子どもの教育の現状をより望ましい方向へ導こうとする数々の視点やアクションが語られた。それらを(1)多岐にわたる専門的知識・技術の共有、(2)実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方、(3)子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、の三つの観点で整

理する。

### (1) 多岐にわたる専門的知識・技術の共有

ここでいう「専門的知識・技術」が指す内容は、主に2. で述べた「知識・技術の学びによる累積型の専門性」を指す。ある参加者は、重複障害のある子どもを「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」である、と定義した。学校教育には、「児童生徒の有する障害に対する基礎的知識を獲得」して、この多岐にわたる支援を行う責務があろう。しかしながら、ある参加者(調査時は校長)は、「一人の教員が、複数の専門性を身につけるのにどのくらいの時間が必要なのか」、「複数のニーズに対応できる教員がそれぞれ個別に対応するだけでは十分とはいえないのではないか」と疑問を呈する。その上で、「担任個人のレベルだけでやっていたのでは、様々な重複した子どもたちを受け入れる学校のシステムとして不十分」であり、「専門的な知識や技術を学校として共有する仕組みづくりが必要である」と主張する。

この仕組みづくりに向けて具体的なアクションとして語られていたのは「学校を挙げての専門性の研修」、「近隣の異なる専門性を持つ学校との相互の連携」、「OT、PT、臨床指導医、看護師との日常的な連携」、「センターと連携した多職種学習会」、「県ぐるみの特別支援学校間ネットワーク」であった。

これに関連するテーマとして、「教員の役割は完結型ではいけない」と専門家との連携の重要性について語る参加者が多くいた。医師、看護師、療法士など数多くの多職種と関わる病弱教育を経験した参加者全員が、「学校の教員の仕事とは何なのかを突き詰めて考えた」「他職種に教員として鍛えられた」という。多岐にわたる専門的知識・技術を学んだ上で、目の前の子どものニーズに合わせてそれをどのように用いるのか、教育として、教員の役割として「子どもの可能性」にどうアプローチするのか、という話題も多く語られている。

### (2) 実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索

重複障害教育を行う学校としての課題として「それぞれの学校の障害種の高い専門性の維持」が挙げられた。「時間だけ切り取られた人事異動システムで学校としてのアイデンティティが残らない」という訴えもあった。

このような課題に対して、学校組織のあり方やマネジメントに関するアクションも数多く語られている。具体的なアクションは、「経験のある教員が授業へのアドバイス、教材提供、つなぎ役ができるポストに就くこと」、「教員のやりたいことにお金をつけるプロジェクト」、「教員間で話をする、共有すること、つなぐことの重要性」、「チームアプローチ」「チームリーダーの役割と、チームのメンバーの持つ専門性の活用」、「コーディネーターの働きと学校としての専門性、個人としての専門性の向上」、「若い教員を育てること」、「教員がきちんと話ができる会議」などである。

これらのアクションの意図するところは、実践知を教員間で育み共有することができる組織やしきみづくりであろうと考える。

### (3) 子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応

先にある参加者が述べた「学校のアイデンティティが子どもに合わせた柔軟なものであるか」という問いかけは、特に重複障害のある子どもにとって重要である。教員や学校が子どもや家族のニーズに応えるための視点やアクションが語られている。

「家庭や地域での生活におけるニーズ」及び「将来的な社会生活」への着目は、ほとんどの教員から語られている。その視点は「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成するベースとなっていた。「個別の指導計画は、親御さん、本人、専門家、教員、一致したところの意思」、「家庭生活、将来像、学校の姿から目標を描く」、「今の幸せと将来幸せを同等に考える」、「子どもが幸せで生きているかどうか、その子の周りの家族も含めて幸せか」、「保護者への説明責任を果たす」、「家庭での保護者の困りに寄り添う」、「移行支援計画の作成」、「子どもや家族の夢の実現のためのトップダウンの考え方」、「子ど

もの立場になって考えるための疑似体験の有効性」, 「子どもの現状をキチンと記録して, 次の場所に適切な支援の方法を引き継ぐこと」, などが語られた。

一方で, 「ニーズに対応した教育課程を作ることの難しさ」, 「教育課程の根拠を導き出す共通認識の不足」, 「教育計画がマニュアル化されている。どうしてそうなるのか, 見通しができる必要」, など, 計画作成上の課題や, 教育計画を実践する段階での課題が語られている。

## V. 考察

重複障害教育の経験が長く, 学校で指導的立場にあり, かつ, 複数の異なる障害種別の学校を経験している教員へのインタビューの質的分析によって, 彼らが有する重複障害教育に関する実践的な知見や教員レベル, 学校や組織レベルの専門性への意識の一端が明らかになった。本研究の目的として掲げた, 1. 各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から示唆される重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点, 及び, 2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容や形成過程及びその専門性を構築する要件, については, 有意義な示唆を得ることができたと考える。

まず, インタビュー参加者は, 各障害種別の特別支援学校における教育の専門性及び特徴について, 表2に示されたような内容を認識しており, それぞれの障害種の学校で学んだ知識や技術が, 自らの重複障害の子どもへの教育実践に活かされている, と感じていた。特に特徴的な内容として, 重複障害の子どもへの在籍率の高い肢体不自由の特別支援学校の教育における「感覚障害への配慮」及び「病気の視点を持つこと」の重要性とその認識が不足している現状の指摘があった。各障害種の学校で育まれた専門性を, 重複障害のある子どものニーズに基づいて共有することの意義とそのための課題が改めて浮き彫りになった。

また, 参加者の, 重複障害教育に携わる教員としての専門性の形成過程について, タイプの異なる二つの専門性の型が抽出された。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障

害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。また, 多くの参加者が, 「重複障害とは何か?」という問いではなく, 「目の前にいる子どもにとって大事なことは?」という問いから教育実践をスタートしていたことは注目すべきであろう。

インタビューの分析結果から得られた, 重複障害教育に携わる教員や学校の専門性とその構築の要件への示唆として, 以下の三点について挙げる。

### 1. 重複障害のある子どもの教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性

目の前にいる重複障害のある子どもが生活している実情は「複数の障害を併せ有する子ども」という定義では見えづらい。「生活し, 学習する上で, 複数の課題やニーズを持った, あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」として捉える視点によって, よりよく説明できるであろう。各障害種別の学校で育まれた当該の障害種の教育の専門性を尊重しながら, 重複障害のある子どもが必要とする高度な専門的知識や技術をどのように確保するのが課題になる。必要な知識や技術を獲得するために教員個人が研鑽することは前提としても, この多岐にわたる支援を教員個人の努力のみでまかなうことには限界がある。また, 将来的な展望, 家庭や地域での生活の広がりを考えても, 子どもが必要とする高度な専門的知識や技術を組織的に確保する学校レベル, 市や県レベルでの取り組みは重要である。

### 2. 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」を意識すること

教員個人が有する専門性の在り方について, 二つの型が抽出された。「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」の二つの専門性は, 各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら, その教員独自の専門性のスタイルを形成してきていると考えられる。

このような教員の実践知の在り方は, Schön (2001) が提唱する省察的実践家 (reflective practitioner) モデルに通ずるものであろう。この

モデルは、「教員等、人間とかかわる専門家の仕事は複雑で不確実な状況があり、既存の知識や技術を実践場面に適用しようとするだけでは対応できない。自らの暗黙の前提となっているものの見方や考え方の枠組み（教育観、子ども観、人間観など）を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求することが必要」というものである。インタビューに参加した教員のほとんどはこの「省察的実践家」であったと言える。

山崎（2003）は教員のライフコースの分析から、教員の実践上の経験（子どもとの出会い）が転機をもたらすこと、教員の力量の形成は文脈・状況依存的であることなどを明らかにしているが、本研究のインタビュー分析からも同様の結果が示唆された。

今後の課題として、重複障害教育に携わる教員の専門性の形成をより効果的に支援するために、教員が有する専門性の在り方の二つの型を意識すること、またその在り方についての理解をさらに深め理論づけること、などが考えられる。

### 3. 望ましい方向に向かおうとするアクションの原動力

インタビューに参加した教員は、多くの課題を認識しながらも、組織の内外で、それぞれの立場から望ましい方向に向かうために自らアクションを起こし続けていた。インタビュー分析から整理された、多岐にわたる専門的知識・技術の共有、実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索、子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、などの彼らのアクションの方向性は、今もこれからも、重複障害のある子どもの生活と学びを支える鍵であると考えられる。

このアクションを起こし続ける教員の姿は、Schön（2001）が述べる省察的実践家の「行為しながら考える」という本質に重なる。彼らは、学校の中で管理職や指導的な立場にある教員であり、調査時点では学級担任をしていない教員がほとんどであったが、彼らのアクションの原動力となっているのは、「一人一人の子どもとその家族を支えること」であったことに改めて思い至る。それが教育実践や専門性の形成の原点であることを再認識してこの小

論の結びとしたい。

註1：障害の定義は国によって異なる。日本においては障害の種類で説明されるが、先進国では加えて機能的な側面から説明がなされる場合が多い。例えば、米国における「重複障害」の定義は「複数の障害があり、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別教育のプログラムではニーズに対応ができないこと」である。

## 引用文献

- 池谷尚剛（2001）. 視覚障害の理解と支援～視覚障害教育担当教員に求められる専門性とは～. 季刊特別支援教育, 3, 11-13.
- 川住隆一（2006）. なぜ今、改めて専門性が求められるのか. 季刊特別支援教育, 23, 4-8.
- 川間健之介（2001）. 肢体不自由教育担当教員に求められる専門性. 季刊特別支援教育, 3, 21-24.
- 川間健之介（2010）. 新学習指導要領を踏まえた重複障害者の指導. 季刊特別支援教育, 36, 4-7.
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）. 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案. 平成20－21年度専門研究B 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）. 特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究－現状の把握と課題の検討. 平成21－22年度専門研究B 研究成果報告書.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 永松裕希（2006）. 障害の重複化に対応した新たな支援体制の必要性. 季刊特別支援教育, 23, 9-13.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）. 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）. 特別支援教育資料（平成23年度）.

Schön, D.A. (2001). 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える（佐藤学・秋田喜代美訳）. ゆみる出

版. (Schön,D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.)

山崎準二（2003）. 教師に求められる専門性とその形成. 障害者問題研究, 31 (3), 189-197.

# Expertise and development of teachers for students with multiple disabilities

SAITO Yumiko\*, YOKOO Shun\*\*, KUMATA Hanae\*\*\*,  
OSAKI Hirofumi\*\*\*, MATSUMURA Kanyu\*\*\*, and SASAMOTO Ken\*\*\*\*

(\* Department of Policy and Planning) (\*\* Department of Educational Support)

(\*\*\* Department of Teacher Training and Collaborative Projects) (\*\*\*\* Special-Appointment Researcher)

A contemporary issue in special needs education in Japan is providing appropriate education for students with severe, multiple disabilities. However, the expertise of teachers of such students and how their expertise was obtained and developed remains unclear. Therefore, the process of developing practical expertise by teachers for dealing with students having multiple disabilities, as well as the requisites for developing such expertise were investigated. Experienced teachers (N = 9) that had worked in several special needs schools for students with different disabilities were interviewed. Data were analyzed using qualitative study methodology. Results indicated that the dominant theme was by practicing in several special needs schools

for different types of disabilities, experienced teachers have developed expertise, knowledge and techniques for teaching students with multiple disabilities. In addition, they have deepened their understanding and beliefs regarding children, disabilities, and about education through reflection. Moreover, they continue working to achieving positive results. The need for a system to ensure the necessary expertise for teachers of students with multiple disabilities, and the need for accumulation and cultivation are discussed.

**Key Words:** expertise for educating students with multiple disabilities, qualitative inquiry, expertise on accumulation, expertise on cultivation, reflection

(事例報告)

# 幼児期の療育において育むもの

## —障害児通園施設の卒園生の事例から—

岡部 祐子\*・佐藤 美由紀\*\*

(\*札幌国際大学短期大学部) (\*\*日本社会事業大学附属こども学園)

**要旨：**療育の最終目的は、その子どもが幸せな人生を送ることにある。療育の効果についても、短期的な評価だけでなく、中・長期的な観点からの評価を行うことが求められる。本稿では、卒園後14年を経過した卒業生の保護者と、成長過程で関わった関係者を対象に、通園施設での療育の効果と保護者支援が子育てに及ぼした影響について、インタビュー調査を行った。その結果、療育においては「生活習慣の獲得」にむけた支援が子どもの新しい環境への負荷の少ない移行に有効であり、適切な発達支援を通して構築された「人を信頼する心」は、いずれのライフステージにおいても重要であることが明らかになった。保護者支援においては「子ども理解と障害理解のための支援」が、子育ての節目での適切な判断を促し、「リソースを知り使う力の獲得のための支援」は、子どもや家族の生活を楽しむ上でも、価値のある支援であることが示唆された。

**見出し語：**障害児通園施設 早期療育 家族支援 ライフステージ 地域リソースの活用

### I. はじめに

療育の目標は、それぞれの施設が担う使命や利用者によって異なることもあるが、療育を行うことの最終目的は、その子どもが幸せな人生を送ることにある。一方、子どもが幼児期にある家族にとっては、就学という大きな節目が差し迫っており、卒後の就労や青年期以降の生活等の長期的な見通しを持ちにくい状況にある。こうした保護者の心情を受け止めながらも、療育機関には、子どもや家族へのライフステージを見通した総合的な支援が求められる。

療育を、中・長期的な観点から調査した報告については、ダウン症児の追跡調査(山根, 2003)や、自閉症児についての報告(末光・土岐, 1993)等がある。いずれの報告も量的な調査がなされている

が、自閉症児はいくつもの異なった領域で特別な問題を重複して抱えており、予後の予想が困難であるため、縦断的なケーススタディの必要性が指摘されている(末光・土岐, 1993)。

平成21年、日本社会事業大学附属こども学園(以下附属こども学園と記す。)では、厚生労働省障害者保健福祉推進事業研究助成を受け、「附属こども学園の通園児童に対する中・長期支援の検討」(佐藤・小玉・岡部・中屋, 2010)として質的な調査がなされた。同調査では、4名の卒園生について追跡調査を行い、療育や通園施設で行われた家族支援の効果について検討した。それらの効果について、客観的な評価を得るために、調査の対象を、卒園生の保護者だけではなく、卒園生が成長過程で関わった関係者らに広げた。

本稿では、同調査の対象者4名のうち、最も年齢の高い卒園生1名の事例を取り上げることとする。

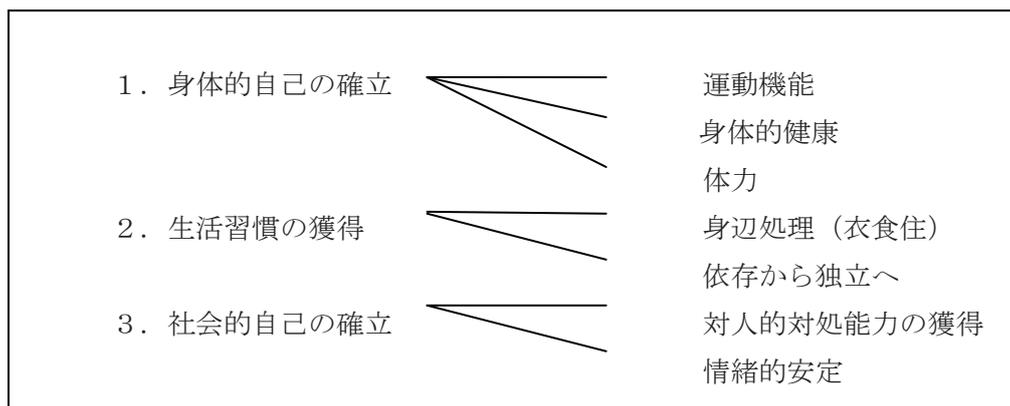


図1 「附属子ども学園における3つの指導領域」

現在成人した卒園生の成長過程を辿ることによって、通園施設で行われた「療育」と「家族支援」について評価し考察をする。

＜附属子ども学園の療育について＞

附属子ども学園の療育に関しては、飯田（1987）および附属子ども学園での研究報告書（2009・2010）に詳しいが、実践においては、療育の基本的指導領域を、身体的自己の確立・生活習慣の獲得・社会的自己の確立と設定している（図1）。これらの三領域を独立して時間割を設定する教科学習方式をとるのではなく、学習プログラムの骨格を大まかな目安にしなが、各領域を学習できる場面設定を綿密に工夫し、その中で、子どもたちが各自の自由な裁量による経験を通して学習を行い目標に到達するという方法がとられている。

## II. 方法

### 1. 調査対象

調査対象者は、附属子ども学園の卒園生Dさん（表1）の保護者および成長過程で関わった関係者3名の合計4名である。対象者の概要は表2に示す。

### 2. 対象者の選定理由

#### (1) 卒園生の保護者について

子ども（Dさん）が現在成人しており、Dさんの多様なライフステージにおける療育の効果について

保護者から調査することが可能であるため。

#### (2) 教育機関の関係者について

Dさんが学校教育を受けた期間において、担当した期間が最も長いなどDさんと関わりが深いと思われる関係者を、保護者に選出してもらった。

#### (3) 地域の生活支援機関の関係者について

Dさんが放課後や余暇など学校以外の活動の場において関わった期間が長く、Dさんと関わりが深いと思われる関係者を、保護者に選出してもらった。

#### (4) 就労支援機関の関係者について

Dさんが現在所属している支援機関の責任者であり、現在のDさんについて、良く知るため。

### 3. 調査期間

平成21年11月～同12月に実施した。

### 4. 手続き

調査対象者4名に対し、半構造的面接調査を行った。1名1～3時間程度、各1回。調査の項目は、パイロットインタビューを行ったうえで、対象者別に作成した（表3）。各関係者への調査には、事前に保護者の許可を得た質問項目を用いた。面接調査後、活字化された原稿を各対象者自身が確認し、修正・加筆した。

表1 「卒園生Dさんのプロフィール」

<b>生育歴</b>			
平成21年9月の研究開始時は地域の就労継続支援事業所に勤め2年目となる(20歳)男性。両親と姉の4人家族。乳児期は視線が合わないものの、手のかからない子どもであった。1歳3カ月で歩き始めると多動になり、目が離せなくなる。1歳6か月健診では要観察となる。			
平成5年4月(4才3カ月)から地域の通園施設に通い始めるが、7月に父親の仕事の関係で現在の地域に転居。環境の変化からパニックが多くなる。オウム返しや独り言が多く、簡単な指示には応じられるものの遊具で遊ぶことはなく、物を並べる遊びを好む。平成5年8月児童相談所にて当施設を紹介され、9月より療育を開始。在園中に知的障害を伴う自閉症との診断を受ける。発達検査の結果は、表に示すとおりである。			
<b>療育の経過</b>			
【在籍期間】 4歳から就学までの2年7カ月間			
【入園当初】			
遊具で遊ばず走り回っており、多動傾向で制止や禁止が伝わりにくい。戸外では手をつないで歩けず座り込むため、常時配慮が必要であった。自閉症特有の感覚過敏から偏食が著しく、友達の泣き声などの特定な音や新しい場面ではパニックになる等、強い抵抗があった。			
【1年目】			
行事等の新しい場面に対して強い抵抗を示し、拒否的になるため、生活スケジュールを決め、環境を整えることによって安定した学園生活を送ることができるよう配慮した。安定することで少しずつ指示が受け入れられるようになり、手遊びやリズム遊びなども楽しめるようになった。			
【2年目】			
行事など、通常と異なる環境では過敏さが増大し、特定の子どもの泣き声や音等に対するパニックが、継続してみられたが、構造化された環境では出来ることが増えていった。周囲の状況の理解や言語理解が進んだためコミュニケーション能力が高まり、集団活動にも積極的に参加できるようになった。グループの担任や友達にも興味が広がった。友だちとの関わりの中で、「～やって」「～ちょうだい」などが言えるようになり、おもちゃの取り合いではしっかりと言葉で自己主張ができるようになった。家庭に対しては空腹の状態です事に臨めるよう間食を控え、遊びや歩くことで運動量を多くするよう助言し、学園では好きな食べ物を目標に苦手なものも繰り返し少量ずつ勧めることで、徐々に残さず食事がとれるようになった。			
【就学時】			
身の回りのことはほぼ自立していたが、変化の大きい環境では適応に困難さがあるため、個別的配慮を求め、保護者の選択により地域の特別支援学校に就学した。			

**遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果**

生活年齢	3:11		
運動	移動運動	2:3~2:6	
	手の運動	1:9~2:0	
社会性	基本的習慣	2:3~2:3	
	対人関係	1:4~1:6	
言語	発語	1:6~1:9	
	言語理解	1:4~1:6	

**5. 記録方法**

対象者から事前に了承を得て、ICレコーダーでの録音とメモにより記録した。

**6. 分析方法**

語られた内容を時系列および項目ごとに整理し、分析した。

**7. 倫理的配慮**

日本社会事業大学社会事業研究所の、研究倫理委員会の審査を経て承認を受け、倫理性を確保した。

**Ⅲ 結果**

**1. 保護者への調査結果**

パイロットインタビューを実施し質問項目を作

表2 「調査対象者の概要」

調査の対象	対象者	卒園生との関わり
1. 保護者	卒園生Dさんの母親	
2. 教育機関の関係者	特別支援学校の教諭	小学部1～3年生の元担任（直接担当は2・3年生）
3. 地域生活支援機関の関係者	地域活動グループ 「子どもクラブ」の支援員	小学校低学年～高校生の間（頻度は異なる）卒園生や家族と関わる
4. 就労支援機関の関係者	就労継続支援事業所の施設長	現在所属している機関の施設長であり、入所の経緯や現在の状況について良く知る

表3 「調査対象者への質問項目」

調査の対象者	質問項目
1. 保護者	<p>①通園施設に入園されるまで、また入園されてからの出来事についてお聞かせください。</p> <p>②就学先の選択、通園施設からの移行支援についてお聞かせください。</p> <p>③就学後のお子さんの学校への適応の様子や、その後の変化などお聞かせください。</p> <p>④就学前・小学校・中学校・高校・現在のそれぞれの時期に、地域での支援や療育などを利用した経験がありましたらお聞かせください。</p> <p>⑤これまでを振り返って通園施設に通わせて良かったと思う点や、療育や支援について改善してほしいことについてお聞かせください。</p> <p>⑥今後の通園施設に望むことをお聞かせください。</p>
2. 教育機関の関係者	<p>①受け入れるにあたってどのようなご準備（引き継ぎ等）や配慮をされましたか。</p> <p>②入学当時どのようなお子さんでしたか。</p> <p>③学校ではどのように過ごされていましたか。</p> <p>④支援や指導をするうえで問題となっていた行動などはありましたか。またその際にどのようなアプローチをされましたか。</p> <p>⑤療育や通園施設を経たことが、本人や保護者の子育ての価値観や姿勢に影響を与えていると感じられたことがありましたら教えてください。</p> <p>⑥早期療育や通園施設に望むことや改善してほしいと思う点がありましたら教えて下さい。</p>
3. 地域生活支援機関の関係者	<p>支援サービスの基本情報（運営主体・活動の目的・内容・大切にしていること）について教えてください。</p> <p>②利用状況（期間・頻度・活動内容）についてお聞かせください。</p> <p>③活動におけるDさんの様子、変化についてお聞かせください。</p> <p>④対応が困難な状況がどのような場合に生じていましたか。その際にはどのような対応をしていましたか。</p> <p>⑤その他のフォローや思い出深いエピソードなどありましたらお聞かせください。</p> <p>⑥Dさんや家族に早期療育や通園施設での支援が影響を与えていると感じることはありましたか。</p> <p>⑦子どもを取り巻く様々な機関との連携について、ご意見やお考えがありましたら、お聞かせください。</p> <p>⑧Dさんに今後必要と思われる支援はどのようなものでしょうか。</p> <p>⑨早期療育や通園施設に望むことがありましたらお聞かせください。</p>
4. 就労支援機関の関係者	<p>①事業所の基本情報（運営主体・理念・対象者・支援ニーズ・利用システムと内容等）について教えてください。</p> <p>②Dさんがこちらの事業所を選択されるまでの経緯や受け入れに際し留意した事をお聞かせください。</p> <p>③Dさんの利用状況についてお聞かせください。</p> <p>④事業所でのDさんの様子をお聞かせください。</p> <p>⑤Dさんや家族に早期療育や通園施設での支援が影響を与えていると感じることはありますか。</p> <p>⑥Dさんに今後必要と思われる支援はどのようなものでしょうか。</p> <p>⑦早期療育や通園施設に望むことがありましたらお聞かせください。</p>

成したが、半構造的面接調査の結果、卒園生の誕生から現在までを時系列に話す方が答えやすいことがわかった。時系列に語られた内容は不可分であったため、質問項目①～③の結果は、表4に時系列に整理した。

質問項目①～③の結果から、通園施設で経験して良かったこととして「偏食指導」「やらなくてはいけないことはやるといった態度の育成」「気持ちの開放があったこと」「自転車に乗れるようになったこと」が挙げられた。また、「何が出来る出来ないよりも安定してみんなといられるのが一番大事だ」と言われたことが、印象に残ったと話した。就学先は、通園施設で得た情報を基に特別支援学校を選択し、就学後のDさんの適応の様子についても「子ども学園での土台でだんだん落ち着いてきたのでは」と語っている。

質問項目①～③および④の結果からは、家族らが地域の様々なサービスを活用しながらDさんを育ててきたことがわかった。面接調査の結果を「Dさんが成長過程で利用したサービス」として図に整理した。作成後に、利用した時期や内容について保護者に確認してもらい修正・加筆したものが図2である。

また、質問項目①～③の結果から、Dさんと家族が、通園施設からの助言を得て、家族の手伝いや、理髪店で髪を切ること、歯科や耳鼻科等の受診に慣れること、レストランで家族と食事できること等が可能になるよう、早期から取り組んでいたことが明らかになった。それらについて、「Dさんの家族が行ったソーシャルスキル援助」として図に整理した。取り組んだ時期や内容について保護者に確認し修正・加筆したものが図3である。

表5は、質問項目⑤および⑥の結果である。

表5の⑤の結果に「レストランや旅行にも楽しくいけるようになったのは幼少期から積み重ねたからこそできた」とあるように、通園施設からの助言によって取り組んだDさんへのソーシャルスキル援助が関連していた。

一方で、「どれくらいやればいいのか、なぜやらなくてはいけないのか・・・理論立てて説明してほしかった」「今になってわかる」という保護者の当時の心情が語られ、診断を受けて間もない保護者へ

の助言には一層の配慮が必要であることが示された。

## 2. 教育機関の関係者への調査結果

教育機関の関係者への調査結果は表6のとおりである。半構造的面接調査であるため、回答内容が不可分であった③④については併せて記述した。

教育機関の関係者への調査結果から、受け入れ時に用いられた通園施設からの紙媒体の情報は、有用であったことがわかった。通園施設での療育内容を事前に把握していたことも、Dさんの理解に役立ったと語っている。

Dさんには、入学当初から自分が呼ばれている意識や指示に従おうとする気持ち、基本的な生活習慣が身についており、その後の指導のし易さにつながったと述べている。

質問項目⑤では、単に療育を受けた受けていないということよりも、「障害そのものを学ぶ機会」「入学前の子育てで大事なことを知る機会」を得ることや、「障害受容への支援」がなされる必要性を指摘している。

## 3. 地域生活支援機関の関係者への調査結果

図1のように、Dさんの成長過程において、家族が様々な地域の支援サービスを選択し、継続して利用していることが明らかになった。Dさんが、それらのサービスの中で最も長い期間利用したのが「こどもクラブ」というサービスであった。そのため、本サービスにおいて直接・間接的に支援を行ってきた対象者を保護者が選出した。調査結果は、表7のとおりである。

本地域活動グループは、障害のあるなしに関わらず、多様な人間関係の中で一緒に過ごすことを目的としている。保護者が本サービスの情報をいつ、どこで得たのかについては明らかになっていない。

支援者は、早期療育の影響として、Dさんには「大人からのアプローチを受信しようとする姿勢」が見られたと述べ、保護者については、「支援者に行動特性を知らせたりニーズを調整しながら上手に託すことが出来る」と評価していた。

表4 「保護者への質問項目①～③の結果」

子ども		養育者	
年齢	ライフステージ	印象的な出来事やその時の心情	取り組んだこと
0歳	在宅期	生まれつき発達には疑問を持っていた。多動で医者に行けるような余裕がなかった。4歳半で通園施設に入園したが、その後すぐ関東に転居しいくつか通園施設を探す。手帳判定時に地元の児童相談所で子ども学園を紹介された。だっこ法は、大暴れで行くのに帰るときは落ち着くので効果があると感じ、転居後も親のカウンセリングも兼ねて行っていた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・だっこ法は転居後、同様の指導者を紹介され、小学校卒業まで週1回通う。</li> </ul>
4歳	療育期	とにかくよく歩くように言われた。給食は食事に慣れるようにと同じものを2回出したり工夫されていて偏食指導をしてもらえて良かった。「やらなくてはならないことはやる」ということを教えられ、その分気持ちの開放も一方であったし、Dが変わっていった。自転車も乗れるようになった。子ども学園で、「何が出来る出来ないよりも安定してみんなといられるのが一番大事だ」と教わってそれがすごい印象に残っていた。 こだわりもたくさんあって、地震や雷・火事でも騒いだり、ホームで電車の通過音で暴れたり、バスにぶつかったこともあった。学園が終わってさようならをした途端に母親の顔を見て緊張の糸が切れるみたいに暴れ始め、引きずって帰ったのが一番大変だった。 いろいろ出来るようになったことはあったのだろうが、暴れないでいてくれるだけで十分という思いだった。 実家の両親がフォローはしてくれたが、父親は忙しかった。子育てには親の精神状態が影響するといわれていたので障害理解のための専門書などはよく読んだ。保護者の仲間同士とのつながりは価値観の違いもあったし、ゆとりがなかったからか、あまり記憶がない。その気持ちを理解してほしいとも思った。親には厳しかったけれど、楽なほうに流れるから今思えば甘やかさないでくれて良かったと思う。 子どもに結果を出してくれたので指導の内容は大変良かったし、専門教育が大事であることがわかった。スモールステップで訓練的にやってくれたのが良かった。散髪やレストランなど小さいうちから積み重ねれば結果が出るということがわかって積極的に取り入れた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども学園に入園する。</li> <li>・レストランに週一回行ったり、散髪屋にも定期的に行く。</li> <li>・歯医者や耳鼻科などにも通った。</li> </ul>
5歳	就学準備	(親の学習会で)学校格差があることや、集団においては上(本人が優位な立場)にいたほうが伸びると教わったし、情緒的にもゆったり育ててくれる特別支援学校にしようと考えた。 運動をよくやってくれたり歩かせてくれる学校を選択した。(学校を選択するうえで)情報がいろいろもらえたことは良かった。	
6歳	小学校	初めは歩いて通っていたが、暴れるのを見た先生が「そんなに暴れてまで通学する必要はないからバスにしない」といわれ、娘の中学受験まではバスで通学した。家族ぐるみの支援を、してもらえたと感じている。 学校は親に要求度が高くなかったので物足りなさもあったが、娘のことも対処する必要があったので良かった。子ども学園での土台でだんだん落ち着いてきたのではと思う。 一人通学も出来るようになったり、普通の学校のように隔っこで(小さくなって)過ごすのではなく、大事にされ、丁寧に育ててもらおうなど主役でいられたことが良かった。親仲間では、家庭環境はさまざまだが足並みがそろっていて、みんなでやろうという気の人たちが多かったので、親同士も共通の友情ももてた。 歯の矯正も暴れたけれど「もうしないから」と言ったら暴れなくなるなど、子どもにうそをつかないで説明などもごまかさずにきちんとやった。子どももそれに応えてくれた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・都立特別支援学校小学部へ進学する。</li> <li>・グループ療育に月2回通う。</li> <li>・「抱っこ法」を修了する。</li> </ul>
12歳	中学校	入学後、中学部は子どもの人数も多いし、クラスは発達段階別ではない学年別のクラス編成で、きめ細かい指導は難しいと思った。既に出来ている課題でこれまで積み上げてやってきたことが発展されていないように感じた面もあったが、Dは先生の対応に応じてよく頑張っていたと思う。 服はたむとか、靴はそろえるとか、鼻くそはほじらないとか、日常生活や行動などだらしないことはあるけれど、不安定な場面はあったにしても幼いころの暴れるのに比べたらたいしたことはなかった。とにかく親として楽になったという思いが一番だった。親も、やらなくてはと思って(親も)若くないと出来ないと感じた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学校中学部へ進学する。</li> </ul>
16歳	高校	学校で就労へ向けた授業もあり、社会人になってお給料がほしいとかモチベーションが本人は高かった。 クラブでストレスだった調理のクラスにはもう行かなくていいと言ったり、情緒の安定を一番考えた。 高等部の最後の年は何もやらなくていいから学校は楽しかったと思って卒業させてほしいと思った。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学校高等部へ進学する。</li> </ul>
18歳	卒業後	太らせたくなかったから「社会人はおやつは少し」って言ったら我慢していた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就労継続支援事業所に勤める。</li> </ul>

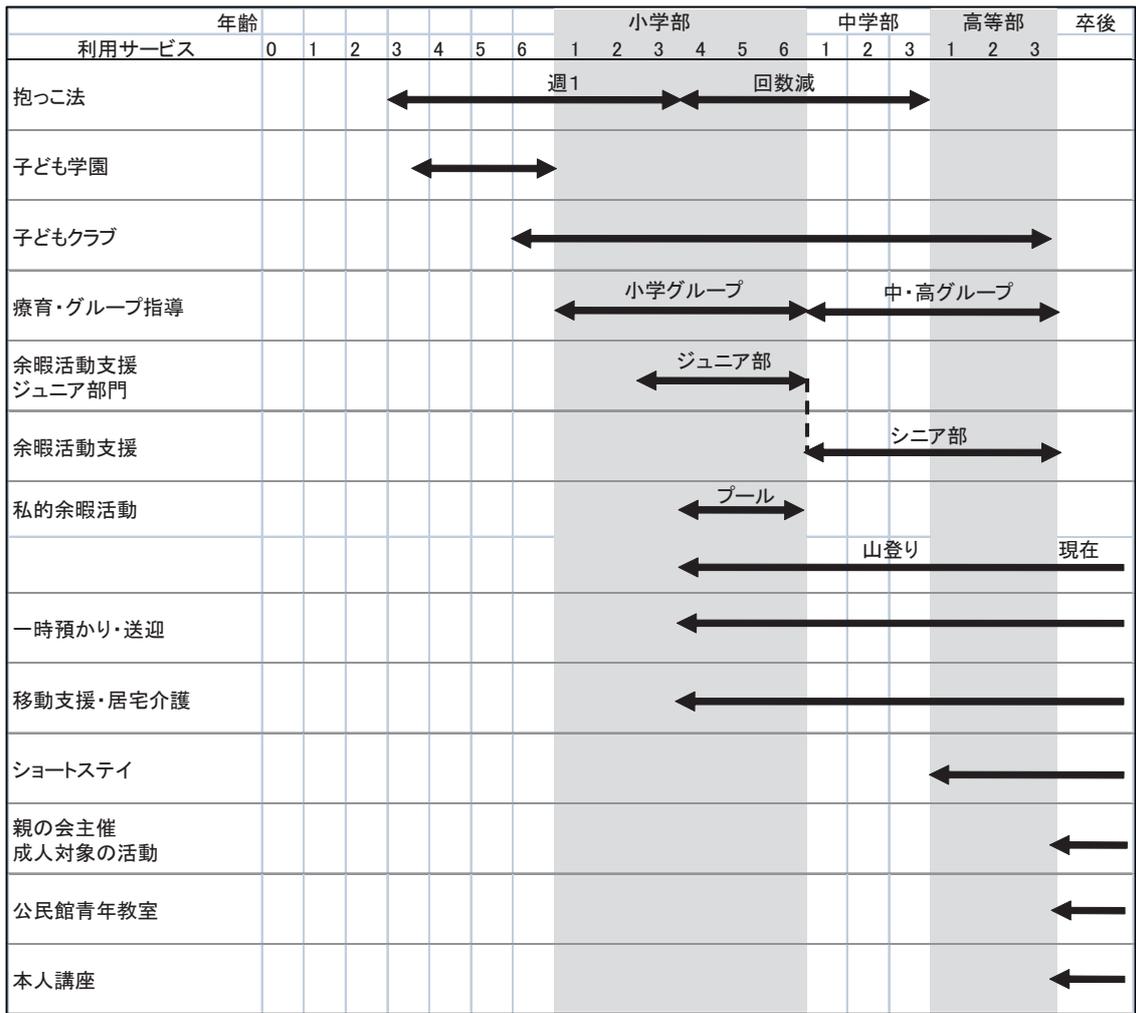


図2 「Dさんが成長過程で利用したサービス」

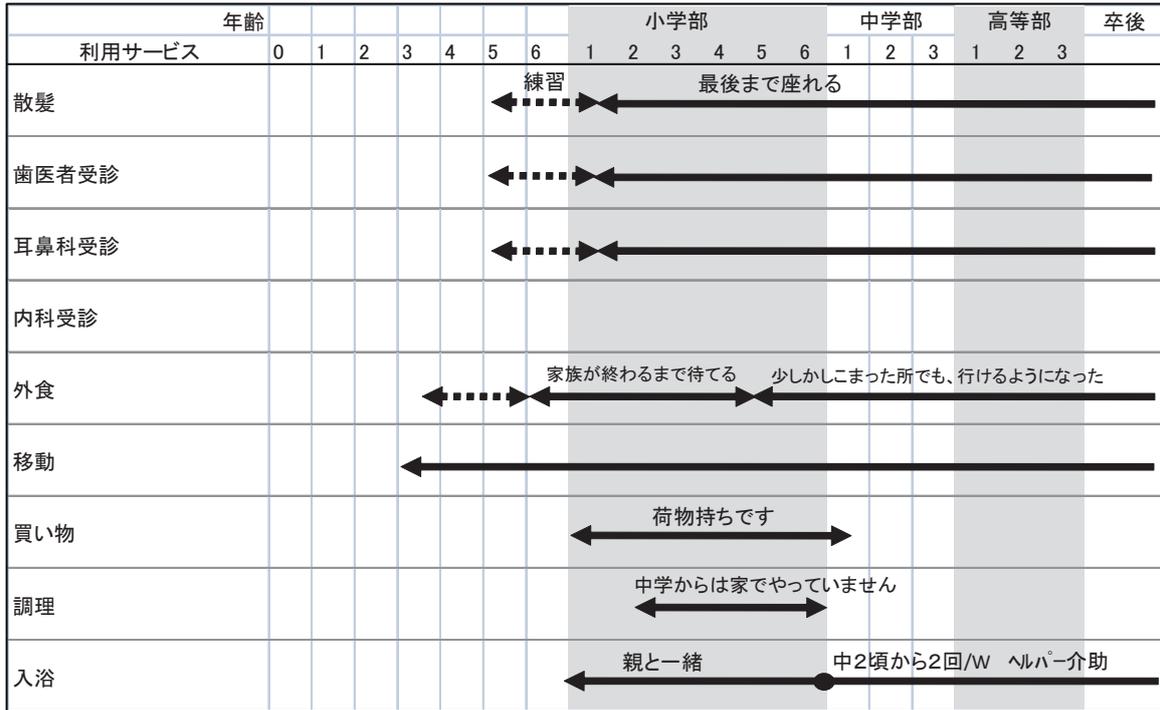


図3 「Dさんの家族が行ったソーシャルスキル援助」

表5 「保護者への質問項目⑤⑥の結果」

<p>⑤通園施設に通わせて良かったと思う点。</p>	<p>学園の入園前、育てにくさがあった大変だったから、通園施設を利用するしかないという選択肢だったかもしれないが、レストランや旅行にも楽しくいけるようになったのは幼少期から積み重ねたからこそ出来た。小学校に入って結果が出たのは、伸びていくための土台や根っこを育ててくれたからだと思う。高等部から入ってきたお子さんと、手帳を取らずに、親も障害を受け止めていなくてかわいそうだと思う方も多い。子どもも自己否定感を持つ子どもが多い。</p> <p>通園施設はもっと必要である。統合教育も、親の子育ての力がないと子どもがみじめになると思う。幼い時はきちんとしつけてだんだん穏やかに接していくということが大切ではないか。</p> <p>様々な通園施設があるが、通園施設では障害児を育てていくために（どんな視点が必要かといったような）見通しを持って親が関わっていけるようにするための提示や意識をつけていく場だと思う。</p>
<p>⑤療育や支援について改善してほしいこと</p>	<p>通園機関で体験したことは、印象強く残っている。その時わからなくても聞かされてきたことは大きいと思うが、当時Dは暴れるし、こうすればいいですなどいろいろと言われても、<u>どれくらいやればいいのか、なぜやらなくてはいけないのか</u>といった不安ばかりであった。<u>理論立てて説明してほしかった</u>。知識のない親へどの方法がプラスになるのかは<u>今になって意味がわかる</u>。保護者に応じたコミュニケーションや指導技術の高さ等専門的な力をもっとアピールしてくれると良かった。</p>
<p>⑥今後の通園施設に望むこと</p>	<p>親の自己努力の部分が何か希薄になって親を甘やかしていると思う。周りばかりに権利を主張して、親が自己努力しないのでは子どもが育たない。社会に預けっぱなしで親が努力しないというのではなく、きちんと育てていくという姿勢が持てる親を育てる必要があると思う。</p>

表6 「教育機関の関係者への調査結果」

質問項目	結果
①受け入れ時の準備や配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・産休明けで直接対応していないが、書面（記録・引き継ぎシート）・事前の訪問は大変有用である。</li> <li>・Dさんの入学2～3年前に、別のケースで子ども学園を訪問し、療育内容を把握していたこともDさんを理解する上で役立った。</li> <li>・（入学以前の情報を共有することは）難しいことではあるが、保護者の性格やこれまでの子育てに対する考え方・家族に対する必要な配慮等の情報が得られれば、より支援に活かすことができる。</li> </ul>
②入学当時のDさん	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が呼ばれているという意識や、指示に従おうとする気持ち、身辺処理などの基本的な生活習慣が身についていた。</li> <li>・学習をする態勢ができていたので、その後の指導がし易く、その分他の必要な学習のステップアップが出来た。</li> <li>・感覚が過敏で、困難は多くあった。嫌だと思ふことを拒否するために頭を使うという印象はあった。</li> <li>・統合保育を利用した子どもの中には、食域狭く偏っているケースが多くみられるが、Dさんは苦手なものは時間がかかっていたものの、給食を残さず食べられていた。早い時期・適切な時期に偏食指導を受けることは効果が高く、偏食が改善されていることで食事に関して次のステップへ進める。偏食があるケースはそこからのスタートとなるために時間がかかり、その後の取り組みにも影響する。</li> </ul>
③学校での様子 ④問題行動やその際の対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚過敏のDさんは、過去に女の子を突き飛ばしたというフラッシュバックも重なり、避難訓練は苦手な行事であった。当日の朝は本人も予定がわかっているため、朝から顔つきが違っていた。校舎の外へ出る際には大パニックになるため、ソーシャルストーリーを用いて、対応していった。また、音に対する過敏さへの対処としてサイレンの効果音のCDを反復して聴かせた（2年次の配慮）。</li> <li>・パニックがあまり起きなくなっても、予見されるような場面では、即座に対応して問題行動の連鎖を予防するためにしばらく付き添った。</li> <li>・ハードルの高い課題は要求せず、少し頑張ればできる課題を提示するよう心がけた。あらかじめ決めた約束事は、簡単に終わって時間が余ってもさらに促すことはしないなど、大人側も嘘は言わない、言ったことは必ず守るようにした。その分提示されたことは、最後まで行う指導をすることで物事への取り組み姿勢が身についてきた。</li> </ul>
⑤療育や通園施設からの本人や保護者への影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（保護者について）当初は、とても熱心で、一生懸命自分が頑張ろうと思っていて、当初は肩に力が入っていたという感じだった。自主登校、自主下校にも取り組まれていたが、大変そうなので、スクールバスの利用を勧めたという経緯もあった。Dさんの障害からくる困難を克服するために、どうしたらいいのだろうという視点で、できることは頑張りたいという姿勢だった。一方で、療育の経験がない保護者では、障害受容やわが子の障害理解どころか、障害そのものについてもわからない場合がある。入学までは、どんな点を大切に子育てしていけばよいかのアドバイスもないため、どうすればよいか不安な思いを持つ人もいる。</li> <li>・通園施設によって違いもあるが、障害受容への支援がなされているか否かは大きい。障害からくる困難さを克服するための努力や工夫、子どものために熱心に取り組もうとする姿勢にも違いがある。</li> </ul>
⑥早期療育や通園施設に望むこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な生活習慣等の指導はとても意義がある。食べ物の取り込みや咀嚼などの摂食指導も考慮して指導してもらえるとよい。</li> <li>・幼児期のうちの保護者への障害の受容や理解の促進の配慮や支援は重要である。問題行動等に対する早期の対処も保護者の理解なくしては困難なわけで、家庭との共通理解がその後の学校生活で子どもがより適応していく上で鍵になる。</li> <li>・多様な通園施設がある中で、多様な方針や考え方がある。保護者のわが子への関わり方に対する問題を目の当たりにすると、通園施設にいる間に適切なアドバイスができなかったのかと感ずることがある。子どもは、きちんとした手立てでアプローチを積み重ねていけば必ず変わる。しかし、大人の考えを変えるのは難しい。親も子も誤学習をしてしまっていると修正が大変である。療育の入り口で出会った通園施設の考え方がベースになる場合が多いので、通園施設の方針は、学校での指導にも非常に大きな影響を及ぼす。</li> <li>・障害があるなしに関わらず、いけないことはいけないと躰られるような、基本的な子育てに対する知恵などをきちんと教える必要がある。保護者の障害理解や受容度によって一人ひとりのニーズに合わせた支援が適切にできるようにすることで、小学校入学時にベースがそわっているのが理想である。</li> </ul>

表7 「地域生活支援機関の関係者への調査結果」

質問項目	結果
①支援サービスの基本情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣の大学の学生で構成された学生ボランティアサークル。代表は長年携わってきたスタッフより選任。障害のあるなしに関わらず、多様な人間関係の中でお互いが理解しあい、一緒に遊べる空間を提供することを目的にしている。</li> <li>・障害児のきょうだいも無意識に障害のあるきょうだいを意識して行動する傾向（寝転がったり自傷や他害などの問題行動に対して障害のないきょうだいがなだめに行くなど）がある。きょうだいの活動の保障にも留意し、障害のある利用者、障害のないきょうだいもそれぞれの活動で楽しめるように配慮する。</li> <li>・障害児のきょうだいへの支援としては、余暇を有意義に過ごすことを中心とし、障害理解の支援に踏み込むことはあえてしないようにしている。</li> </ul>
②利用状況（期間・頻度・活動内容）	<p>&lt;利用状況&gt; 小学校低学年時から参加。年10回程度の参加と考えられるが、高校生以降は、都合のつく時に年1回の集まりに参加している。</p> <p>&lt;活動内容&gt; 市内在住対象で制限はないが、発達障害児（PDD・ダウン症など）とそのきょうだいを中心。幼児期から中学3年までの余暇支援・移動支援中心。高校生以上は年1回同窓会。在籍は80人程度で、公民館や大学設備を利用。工作や料理、クリスマス会などの行事や外出等イベントを含めて年24回～30回ほど企画。希望に応じて10人程度の小グループを組み、健常・障害関係なくマンツーマンで学生がつく。慣れるまでは保護者同伴で、子どものみの参加。行事によっては保護者にも協力を得て行うこともある。中学生になると自分の興味や趣味が確立してくるため、家庭と相談しながら個別にプログラムを企画する。</p>
③活動でのDさんの様子、変化等 ④対応困難な状況やその際の対応 ⑤その他のフォローや思い出深いエピソード。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校高学年の頃の印象では、プログラムも理解し、流れに沿って参加していた。本人のペースに合わせるため、多少プログラムがずれても特に混乱することはなかった。</li> <li>・中学生での個別プログラムではDさんのニーズに応じ電車に乗ってよく出かけたが、どこに行くにも本屋さんには必ず寄る。嫌いな音楽が流れることがあると自分からトイレに駆け込むなどの行動があったが、「嫌いなんだね」とついていく程度で騒ぐということではなかった。</li> <li>・時計を気にすることが多い。みんなで活動しているときにさっさと済ませて時間が余り、することがないと集中力が途切れて、大学の校舎内での活動のときには床に寝転がることもあったが、活動の場を離れるなどして対処した。</li> <li>・建物内は理解しているので落ち着いて参加していた。特定のキャラクターやその製品に対する興味に執着することはあったが、反応に敏感なDさんに対しては、自分の行動にさりげなく気づき、修正できるよう接した。</li> <li>・きょうだい共に参加する時でも、きょうだいには別にスタッフがついて楽しめるように配慮した。障害のある子どもが取り組みやすい活動内容にすると、他の子どもにとって物足りなくなることもあるので、きょうだいには話し相手としての役割が重要である。</li> </ul>
⑥Dさんや家族への早期療育や通園施設からの影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味・関心が高く会話のやりとりではなくても大人からのアプローチを受信しようとする姿勢がある。</li> <li>・自分なりの意思を発信するなど、コミュニケーションがとりやすい。（早期療育を受けている子どもの傾向として）</li> <li>・（保護者は）行動特徴や対応の仕方についてよく知らせてくれたり、子どもの遊びや生活習慣等の傾向など良く理解している。ニーズを調整しながら上手に託すことが出来る。</li> </ul>
⑦連携についての意見等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・窓口である市のボランティアセンターや市内の通園施設および就労支援施設など専門の施設に、利用者の観察や情報交換として出向く。</li> <li>・社会人になった方からの情報も得ながら、将来を見据えた支援の在り方を模索することが大切である。</li> </ul>
⑧今後必要と思われる支援	<p>&lt;本人に&gt; 将来の自立を目指すためにも、他者に介入されてその指示に従うだけでなく、自分自身の意思を持ち、それを周囲に伝えられるようになってほしい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・好き、嫌いなどが、望ましい形で選択出来るようになってほしい。</li> </ul> <p>&lt;家族に&gt; 親として、わが子を正しく理解したうえで、どんな方向でどんな支援を受けたいのか、ニーズを選択出来るようになってほしい。</p>
⑨早期療育や通園施設に望むこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通園施設によって、やり方は多様であるが、早期療育を受けているケースでは、保護者自身に安定感があり、子どもも落ち着いていることが多い。</li> <li>・限られた療法に偏らずに幼いうちから子どもの発達に応じた幅広い経験が必要。最終的に社会に出た時に集団での生活が出来るような療育が望ましい。</li> <li>・大人になって一番困るのは、自傷、他害である。</li> </ul> <p>本人の内に秘められたエネルギーをどこで発散するかというのは、かなり重要になってくる。保護者も子どもも、望ましい自己選択が可能になるような療育とともに、年齢に応じた不適切でない程度の本人の興味や打ち込める趣味が持てるような支援。将来を見据えた支援を通園施設に期待する。</p>

#### 4. 就労支援機関の関係者への調査結果

調査は、現在Dさんが所属する就労移行支援事業所の所長に対して行った。当該事業所の支援には、「就労継続支援A型（雇用契約を結び原則として最低賃金を保障する施設）」「就労継続支援B型（雇用契約を結ばず利用者が比較的自由に働ける施設）」がある。Dさんは調査時、当該施設において「就労継続支援B型」の支援を受けていた。調査の結果は、表8のとおりである。

質問項目②の結果から、保護者は、事業所の見学を経て、学校・事業所と協議したうえで、本サービスを選択している。施設長の「穏やかに生活しておりパニックはない」という言葉からも、家族のDさんの過ごす環境についての選択基準は、「Dさんが安定してみんなと居られることが大事」という附属子ども学園で受けた助言と一致する。

施設長は、Dさんについて「他者に信頼を寄せていることが感じられる」と述べた。表8に記載はないが、施設長は、就労のための重要な能力として「人を信頼できること」「人と居られること」を挙げていた。そのことから、Dさんの「他者に信頼を寄せていること」は、就労や福祉サービスを受ける場面において、重要な能力として評価されていた。

## IV 考察

### 1. 保護者への調査結果について

保護者への調査結果から、附属子ども学園での療育の中でも、「歩く習慣をつけることへの援助」「施設で提供する給食による偏食指導」「やらなくてはならないことはやるという指導」「気持ちの開放」が、母親の育てにくさの軽減につながったことが明らかになった。

一方で、保護者支援については、「受け入れる態勢がなかったからかあまり記憶にない」「気持ちを理解してほしかった」「どれくらいやればいいのか、なぜやらなくてはいけないのか・・・理論立てて説明してほしかった」「今になってわかる」等、障害が明らかになって間もない時期において、保護者へのコミュニケーションには一層の配慮を要すること、情報提供の方法についての課題が指摘された。

しかし、地域で永く療育に取り組む施設が有する「幅広い就学に関する情報」や「生涯を見通した適時の生活に関する情報」の提供は、適切な進路の選択を促し、地域リソース活用の可能性を広げたと考えられる。「レストランや旅行にも楽しくいけるようになったのは幼少期から積み重ねたからこそ」との保護者の言葉は、療育の最終目的でもある「幸せな人生を送ること」に付与する支援につながったと推察できる。

適切な情報提供を行うためには、助言者の、地域の社会資源に関する情報収集力・ネットワーク力が求められる。さらに調査で示されたような生涯を見通した助言を行うためには、継時的な情報（長期的にみた事例）が必要とされる。地域リソースの活用援助は、永く地域で療育に取り組む通園施設であるからこそ可能であった支援の一つといえる。事例の蓄積とともに絶え間なくアップデートする仕組みが不可欠だろう。

また、辰巳・井上（2007）は、専門家以上に、同じ立場の他の家族からの情報は、共感しやすく、当事者視点での地域情報の提供という点から重要となってくると指摘している。附属子ども学園でも、「同窓会活動」として、地域の先輩家族との交流が大切にされている。Dさんの保護者も、学習会で就学等に関する情報がもらえて良かったと振り返っている。

図2に示したとおり、対象者は、附属子ども学園に入園する以前から、抱っこ法の指導を受けていた。保護者が、入園以降現在に至るまで、さまざまなサービスを活用し、障害のある子どもと豊かに暮らす様子が読み取れる。これらがDさんの保護者個人の能力として帰結することなく、すべての家族が、必要とするサービスや地域リソースを知り、選択し、活用できるような支援が必要であると考えられる。

### 2. 教育機関の関係者への調査結果について

療育の大きな目的のひとつに、小学校へのスムーズな移行と適応がある。聴覚過敏やフラッシュバックを抱えていたDさんが、環境の大きな変化に対し、どのように適応していったかについて調査すること

表8 「就労支援機関の関係者への調査結果」

質問項目	結果
①事業所の基本情報	・ A市の社会福祉法人事業。生まれた地域で安心して暮らし続けられる社会を作ることを理念として、心身障害者通所支援事業の他、共同生活支援センターや短期入所事業および就労支援センター等、居宅介護や移動支援等を含めた地域生活支援事業を行っている。
②事業所を選択されるまでの経緯や受け入れに際し留意した事	・ 高等部からの記録の情報に頼りすぎず、実習で実際の状態も踏まえ、受け入れ後のありのままを観察し、経験をしてもらうこと。基本的には希望があればなるべく受け入れている。実習の際に、 <u>学校や家族とも協議の上、障害特性や仕事内容等を含め、アクティブに活動することの多い当機関で受け入れた。</u> ・ 地域で生活する上での連携は必要で、担当者が代わっても本人の生活が安定して継続されるようにする事が大切であるので、当法人としての工夫としては職員が様々な事業にかかわれる仕組みにしている。
③Dさんの利用状況について ④事業所でのDさんの様子	・ 能力が高く、仕事は懸命に努力するという点は評価している。早く終わると待てず、きちんと座って話を聞くなどの場面では集中力が乏しい点が課題である。 ・ 調理でガスを使う経験が乏しく怖いと主張するのでスモールステップであきらめず挑戦させ、出来たことはきちんとほめるなどの対応を心がけている。 ・ <u>穏やかに生活しておりパニックはないが、回避するのではなく起きたときに対応するという姿勢で臨み、経験が制約されないように心がけている。</u> ・ 週間予定を知らせる事や朝礼等で変更があるなしかかわらず説明しているが、時には意図的に変化を与えて適応できるよう配慮している。 ・ 事務所の勤務表などが気になり、入室禁止のルールが守れず再三注意されるので時間をかけて教えている。
⑤早期療育や通園施設での支援が影響を与えていると感じる点	・ 両親から愛情を持って育てられたDさんは、 <u>他者に対して信頼を寄せていることが感じられた。</u>
⑥今後必要と思われる支援	・ 特別なトレーニングも必要だと思うが、確立している成人期に新たな課題を学習することに限度があることを考慮して、生活スタイルを認めながら、社会生活で認められないことを教えながら支援していくことも大切である。 ・ 障がいのある人は、生涯トレーニングし続けるのではなく、情緒的に穏やかに過ごし、いつかは親元を離れ、支援してもらいながらも生活していけるとよい。 ・ 本人の意思もあるが、社会へ送る努力として、一般企業あるいは就労継続支援A型等を目指すようであれば、可能な限り支援する。
⑦早期療育や通園施設に望むこと	・ 子どもは親の影響を受けるので、親の情緒の安定を図るなど保護者への支援は重要である。 ・ 親がわが子の障害にばかり目を向けるのではなく、自分の子どもとして大切に、愛情深く見つめられるような支援が必要である。 ・ 愛情を土台にして、子どもにとって必要なことを積み上げることで、専門的な視点での取り組みが活きてくる。 ・ 特殊性のあることは専門職がする必要があるが、親が子どもに普通教えること、当たり前のことを教えていくことが大切である。

は、療育の効果について評価するうえで重要である。

元担任教諭は、「Dさんには、感覚過敏があり、困難は多くあった」としながらも、「入学当初から自分が呼ばれている意識」「指示に従おうとする気持ち」「基本的な生活習慣」が身についており「給食を残さず食べていたこと」が、その後の指導のしやすさにつながったと述べている。

表1の「Dさんのプロフィール」の療育の2年目の療育の経過によると、通常と異なる環境の変化に

対し引き続き困難を抱えていたが、コミュニケーション能力が高まり、集団生活にも積極的に参加できるようになっていた。家庭と連携した偏食指導は、Dさんにとって負荷の少ない学校生活への移行につながったと言える。

療育における「生活習慣の獲得」にむけた支援が、子どもの新しい環境への負荷の少ない移行に有効であり、適切な発達支援を通して構築された「大人を信頼する心」の形成にむけた支援は、就学において

有効であったと評価できる。

また、元担任教諭は、「問題行動等に対する早期の対処も保護者の理解なくしては困難である」と述べており、就学以前に「障害理解教育」や「障害受容に向けた支援」があることが望ましいと考えていることがわかった。

Dさんの保護者は、附属子ども学園で実施された学習会への参加の他に「専門書をよく読んだ」と話していた。「障害受容」の捉え方や、「子ども理解」の深まり方は、保護者によって異なる。しかし、子ども自身の困難を考えたとき、子どもが就学以前にどのような集団に属していても、あるいは診断を受けていなくても、保護者が、「子どもにとっての負荷の少ない学校生活への移行」に役立つ情報を得られることが望まれる。

### 3. 地域生活支援機関の関係者への調査結果について

質問項目⑥の結果にあるように、Dさんには「大人からのアプローチを受信しようとする姿勢が見られた。」と地域生活支援機関の支援者が語った。Dさんが12年間にわたり関わってきた活動グループは、障害のあるなしに関わらず、多様な人間関係の中で一緒に過ごすことを目的としている。表1「Dさんのプロフィール」の2年目の療育の経過にも、「周囲の状況の理解や言語理解が進んだため、コミュニケーション能力も高まり、集団活動にも積極的に参加できるようになった」と書かれている。参加を助けるコミュニケーションの能力が療育期間に高まっていたことが伺える。

本活動への参加が、Dさんの人間関係を広げ、体験を豊かにしたことが推察できるが、支援者は、保護者について、「支援者に行動特性を知らせたりニーズを調整しながら上手に託すことが出来る」と評価していた。これらの調査結果から、子どもや家族が、必要とするサービスを受けるためには、「子どものニーズの把握」「利用できるサービスの情報を得ること」「子どもや家族のニーズに応じて選択すること」に加え、「上手に託す能力」が必要であると考えられる。保護者のこれらの能力が附属子ども学園に入園する以前から獲得されていたものであるかどうかについては、明らかになっていないが、互い

に心地よいサービスの利用は、子ども・保護者・提供者の三者にとって有益で、結果的に子どもと家族の生活を豊かにすることにつながると推察できる。

### 4. 就労支援機関の関係者への調査結果について

Dさんは、現在就労支援施設に所属している。質問項目③④におけるDさんの適応の様子や対応・エピソードを見ても、就労支援の取り組みが平坦ではないことがうかがえる。

障害者の社会参加について、「働かないと恥ずかしい」という意識をもつことや、就労を継続させたいという保護者の強い意志が必要である（湯汲、2006）という意見も聞かれる。

一方で、「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」（文部科学省、2006）では「キャリア発達」について「人は、生涯のそれぞれの時期において、社会との相互関係の中で自分らしく生きようとする。そして、各時期にふさわしい個別的なキャリア発達の課題を達成していくことが、生涯を通じてのキャリア発達となる。」と解説している。キャリアの発達について菊池（2011）は、私たちは単に子どもたちの就労のみを目標とするのではなく、働くことを中心とした子どもたち一人ひとりの人生における様々な役割の充実を考え、支援する必要があると述べている。障害のある子どもが社会と関わり、各発達段階で自身の役割を果たしながら、「生」を充実していける支援が望まれる。

保護者や各関係機関の関係者への調査から、Dさんは成長過程の各ライフステージで、多様な人間関係や、活動を体験してきたことが示された。Dさんの現在の比較的安定した状態は、その段階ごとの「生」の充実にも関わっていたと考えられる。

調査の中で、施設長は、「能力が高くて“人を信頼できないこと”によって躓く例が見られる。人を信頼できることや人と一緒にいられることは、働くうえで大切な能力である」と語った。保護者は、附属子ども学園で言われた、「何が出来るか出来ないかよりも安定してみんなとられるのが一番大事だ」という言葉が印象に残った」と語っている。幾多の困難を抱えながらも、幼児期に、これらの課題を克服したことが、現在のDさんの就労を可能にして

いることは感慨深い。

## 5. まとめ

卒園後14年を経過した卒園生の追跡調査によって、療育においては「生活習慣の獲得」にむけた支援が、子どもの新しい環境への負荷の少ない移行に有効であり、適切な発達支援を通して構築された「人を信頼する心」は、いずれのライフステージにおいても重要であることが明らかになった。

保護者支援においては「子ども理解と障害理解のための支援」が、子育ての節目での適切な判断を促し、「リソースを知り使う力の獲得のための支援」は、子どもや家族の生活を楽しむ上でも、価値のある支援であることが示唆された。

## V 今後の課題

自閉症児はいくつもの異なった領域で特別な問題を重複して抱えており、予後の予想が困難である(末光・土岐, 1993)からこそ、一人ひとりの事例研究として丁寧な分析をしておく必要がある。

本稿は、2009年に実施された、附属子ども学園の4名の卒園生の追跡調査を基に、卒園生の最年長であった1名について事例報告としてまとめたものである。前回の調査から2年が経過し、他の卒園生も、また新たなライフステージを迎えている。従前の障害児通園施設が、児童発達支援センターとして再編されている過程で、これまでの支援記録や、利用者には有用な情報の蓄積が途絶えることのないよう、継続した調査が必要であると考えられる。

## 謝 辞

調査にご協力いただきました卒園生の保護者の方、関係者の皆様に、深く感謝申し上げます。また、本稿は、2010年に厚生労働省に提出した報告書の一部を修正・加筆したものです。研究にご協力いただいた附属子ども学園の小玉邦久先生、中屋千絵美研究員、報告書の研究統括とご指導を賜りました

日本社会事業大学の藤岡孝志教授、公衆衛生学の立場からご助言いただいた札幌国際大学の後藤ゆり先生に記して御礼申し上げます。

## 引用文献

- 飯田精一 (1987). いたる学園小史－精神薄弱児の早期指導の足跡－. 日本社会事業大学研究紀要社会事業の諸問題, 33, 24-42.
- 菊池一文 (2011). コラム1 ライフキャリアの虹. 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. (pp32-33). ジアース教育新社.
- 佐藤美由紀 (2009). 介入・支援技法の妥当性の検討, 障害児通園施設における障害種別を超えたアセスメントと多様な支援のあり方に関する研究. 平成20年度厚生労働省社会・援護局障害者保健福祉推進事業補助金障害者自立支援調査研究プロジェクト, 11-18.
- 佐藤美由紀・小玉邦久・岡部祐子・中屋千絵美 (2010). 附属子ども学園の通園児童の中・長期支援の検討. 平成21年度厚生労働省社会・援護局障害者保健福祉推進事業補助金障害者自立支援調査研究プロジェクト卒園後の中・長期支援の観点からみた障害児通園施設におけるアセスメントと多様な支援の在り方に関する研究, 13-94.
- 末光茂・土岐淑子 (1993). 小児自閉症の地域療育システムに関する研究. 川崎医療福祉学会誌, 3 (1), 65-71.
- 辰巳愛香・井上雅彦 (2007). 発達障害のある子どもの親の障害受容. 柘植雅義・井上雅彦. 発達障害の子を育てる家族への支援. (pp34-35), 金子書房.
- 土岐淑子・中島洋子・松本裕子・末光茂 (2002). 自閉症の早期療育一通所施設25年の経過から一. 川崎医療福祉学会誌, 12 (1), 59-65.
- 山根希代子 (2003). ダウン症の長期追跡と療育支援の効果に関する研究第1編 合併症, IQ, 生活難易度に関する長期追跡. 広大医誌, 51 (3-6), 93-102.
- 湯汲英史 (2006). 一般就労に向けての子育て, 生活支援のあり方について. 発達障害研究, 28 (2), 129-135.
- 文部科学省 (2006). 小学校・中学校・高等学校キャリア教育の手引き.

# What are the ideal outcomes for preschoolers in need of special education?

— Case study of a child who attended a day care center for special-needs children —

OKABE Yuko\* and SATO Miyuki\*\*

(\*Sapporo International Junior College) (\*\*Japan College of Social Work Kodomogakuen)

One goal of support programs for children with special needs is to provide medical and educational support that helps put them on a path toward a happy life. Support programs have to provide not only short-term, but also middle and long-term benefits. We examined the effects of support programs for children and their families, provided by a day care center for children with special needs. We interviewed a mother of a child who completed the support program 14 years ago. We also interviewed three educational and human services workers in a day care center for children with special needs. Results indicated that children's adjustment and adaptation to the new life environment were connected to support

programs which helped them adopt good lifestyles. Moreover, support programs that cultivated trusting behaviors in other people were important throughout the children's stages of development. Furthermore, educational programs to understand children and their disabilities were useful for good decision-making related to adjusting and adapting to the children's new environments during their life stages. Also, learning how to utilize social resources and helpful information was important for children and families to enjoy life.

**Key Words:** Day care center for children with special needs, Early support program, Parental support, Life stage, Utilization of social resources



(調査資料)

## 通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向

—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—

司 城 紀代美

(東京大学大学院教育学研究科)

**要旨：**通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—本稿の目的は、通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向を明らかにすることである。関連する国内外の研究を概観することにより、今後の研究課題についても検討を行った。近年、発達障害の子どもへの支援については、個別の支援に加えて、学級全体への支援も視野に入れ、幅広い観点からの研究が行われている。本稿では「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から通常の学級での支援をとらえ直し、個人と集団双方を包括的に扱うための手がかりとして、社会文化的アプローチの研究に着目した。社会文化的アプローチの研究については、日本の教室研究、および海外の特別支援教育研究を取り上げ整理した。これらの研究は、単に同じ場で学習することを目的とするのではなく、発達障害の子どもも含め、多様な子どもたちが対等に学習に参加するための支援につながるものである。今後の研究課題としては、教室のより複雑な関係を明らかにすること、多様な学習者による学びを深める方略を模索することが挙げられる。

**見出し語：**通常の学級、クラスワイドな支援、社会文化的アプローチ、相互作用、インクルーシブな教室

### I. 問題と目的

本研究の目的は、通常の学級における発達障害のある子どもへの支援に関する国内外の研究を概観し、今後の研究課題を明らかにすることである。

日本の障害児教育における「特殊教育」から「特別支援教育」へという転換は、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う教育から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な支援を行う教育への移行を意味している。これは障害の種類や程度ではなく、その子ども独自の在り方に着目しようとする動きである。また、通常の学級に在籍し「特殊教育」においては対象とされてこなかった発達障害等の子どもたちのニーズに目を向けること

が、「特別支援教育」の新しい視点であるといえる。通常の学級における支援をどのように実現していくのかという問題は、今後の特別支援教育の推進のうえで重要な課題である。

通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関しては、国内の近年の研究を中心にしたレビューがいくつか見られる。

柘植(2010)は、発達障害に関する研究を概観し、従来から知見が蓄積されてきたアセスメントや個別の指導法等の研究に加え、近年増加してきた研究として、通常の学級での一斉指導、発達障害の子どもたちの自己理解の在り方等に関する研究を挙げている。

竹村(2011)は、通常の学級で発達障害児が示す「問題行動」の低減に焦点化し、行動理論に基づく

介入研究を児童と環境の相互作用という視点から概観している。ここでは「問題行動」の低減には、「問題行動」の機能に応じた児童と環境双方への介入が必要であることが示されている。さらに通常の学級における相互作用は複数の変数が複雑に絡み合っており簡便なアセスメントと介入の方略が求められていること、教師の行動が児童に及ぼす影響が大きいことが指摘されている。今後の研究については、事例研究による分析を重ねながら、通常の学級における「問題行動」をめぐる相互作用と諸要因との関連、改善のための方略が明確化されることが、児童の学級適応・学校適応を促進する対応につながっていくであろうと述べている。

浜谷（2012）は、特別支援教育に関する最近の研究動向に2つのベクトルがあることを指摘した。一方は個への支援に力点を置き、行動レベルでの支援の成果に着目したもの、もう一方は、関係性に着目し、今日的状況における学校や授業の在り方や教員の同僚関係の再構築などを志向するものである。浜谷（2012）は通常の学級における特別支援教育の研究においては、支援対象児への個別対応と集団・学級に関する研究の成果を踏まえたうえで、子ども同士の関係をダイナミックに捉え、授業や学級経営との関係の中で問題がどのように出現し改善するかといった問題に発展させることが必要だと述べている。

3つのレビューはいずれも、学級等の「集団」を視野に入れ、教師と子ども、子どもと環境、子ども同士等様々な「関係性」に着目した研究課題を提示しており、この「集団」や「関係性」は通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する今後の重要な課題を表すものといえる。

このように国内の研究を中心としたレビューに対し、海外の研究までを含んだ通常の学級における支援についての検討はあまり見られない。この一因として、各国の特別支援教育の制度の違いにより、通常の学級においてどのような障害の子どもをいかなる方法で支援するのが大きく異なっていることが挙げられよう。そのため、国内外の研究を併せて整理することが難しいと考えられる。しかし、「集団」や「関係性」に着目した海外の研究は、特別な支援

を必要とする発達障害の子どもを含む「多様な学習者」が学習に参加することができる教室の実現という視点において、制度の違いを越えて日本の特別支援教育に示唆を与えるものであると考えられる。

したがって、本稿では、通常の学級における発達障害の子どもへの支援を、「多様な学習者」による教室での「相互作用」の視点からとらえ、国内外の研究を概観し、今後の研究の課題について検討していく。本稿における「相互作用」は社会文化的アプローチの立場に立つものであり、個人が周囲とかわる中で、お互いの関係性が変化していく過程そのものを意味する。行動理論では、個人と環境との間でどのような影響を及ぼし合っているのかを相互作用としてとらえ、そのメカニズムを把握し介入することで行動変容を目指す。これに対し、社会文化的アプローチでは、相互作用が生じさせているのは行動そのものではなく、行動の意味づけであるととらえ、その意味づけを変化させることが支援につながると考える。

また、本稿では、通常の学級に在籍する発達障害の子どもへの支援に関する研究に焦点化して今後の課題を検討する。これは、通常の学級における特別支援教育研究の中で発達障害に関するものが多数を占めること、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（文部科学省、2005）において、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援が喫緊の課題として挙げられていることによるものである。

## II. 日本の研究動向

まず、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（文部科学省、2005）が出された2005年以降、通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究がどのように展開されてきたのかを概観し、「集団」、「関係性」といった視点が生じてきた背景を明らかにする。対象とするのは2005年以降に発刊された「特殊教育学研究」「LD研究」に掲載された論文、および大学、研究所等の報告書、紀要等に掲載された論文である。

通常の学級において、特に発達障害の子どもたちへの支援を充実させていくためには、まず通常の学級の教師たちが具体的にどのように支援を行えばよいのかを明らかにすることが必要だと考えられる。したがって、どのような子どもたちに、どのような支援方法を考えていけばよいのかという問いに対する具体的な手がかりとなるような研究が行われている。誰が支援の対象かという問題については発達障害のアセスメントについて（中井・宇野，2005）、また、支援方法については個別の学習支援の方略に関して（青木・勝二，2008；岡村・渡辺・大木，2009）研究が進められてきた。また具体的な支援方法に関して玉木・海津・佐藤・小林（2007）が、通常の学級の教師にとって学級全体に対する支援や多くの準備時間を要しない特別な支援（アダプテーション）は比較的容易であるが、多くの準備時間や指導形態の変更を必要とする個別の支援には困難を感じることを明らかにしている。これは、担任教師が十分な個別支援の準備を行う環境が整っていないことを意味していると考えられる。同時に教師たちはこれまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら、通常の学級における支援体制を構築しようとしているともいえる。

個別の指導だけでなく学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになっており（村田・松崎，2010）、その際に必要な視点として、例えば教師の教授行為（佐藤・平田・四宮・谷・太田，2004）、授業づくりや学級経営（佐藤・太田，2006）などが挙げられている。

つまり通常の学級での発達障害の子どもへの支援に関する研究は、幅広い課題を扱うようになっているといえる。それらは、より有効な支援を行うための体制やシステムの構築に関する研究と、具体的な学級全体への支援の実践に関する研究とに分けることができる。

体制やシステムの構築においては、担任教師だけでなく、外部の専門家やボランティア、学校全体の教職員でどのように連携していくのかという問題が研究の中心課題とされてきたといえる（河田・森・一門，2005；梶・藤田，2006；古田島・長澤・松岡，2006；大久保・福永・井上，2007；松岡，2007；関原，

2008）。また、幼小連携（尾崎・柘植，2012）、小中連携（赤塚・大石，2009）等の学校間の連携体制に関する研究もみられる。

実践的な研究の中では、まず、支援のためのアセスメントに関して、一斉指導や全体への働きかけの中でどのように子どもをアセスメントし、支援していくかという視点から検討がなされている（安藤，2008；原，2008，伊藤，2008，大石，2008；海津・田沼・平木，2009）。例えば、海津・田沼・平木（2009）は、通常の学級内で効果的な指導を行い、そこで伸びが十分でない子どもに補足的指導、そこでも伸びが乏しい子どもに個に特化した指導を行うことで、子どものつまずきが重篤化する前に支援することが可能になることを指摘している。

具体的な支援方法についてもいくつかの視点から提言がなされている。1つは、障害のある子どもを理解し支える学級づくりという視点であり、子ども同士の「関係性の構築」に関するものである。例えば、長谷川・倉光・松下・園山（2008）は、支援が必要な児童を理解し、サポートすることが他の児童生徒にとっても有益なものであり学級経営に役立つことであると指摘している。

また、教師が個別指導と学級全体への指導を複合的に用いることで、より効果的な支援が可能になることも明らかになっている。

学習面に関しては、特別な支援が必要な子どもにとってわかりやすい授業の構造が他の児童生徒にとっても役立つものであるという授業のユニバーサルデザインの導入がある（柘植，2008）。近年では授業のユニバーサルデザインに関する実践研究も増えてきており具体的な実践の成果が報告されている。高橋（2012）は、授業のユニバーサルデザインの視点として「可視化情報の活用」と「疑問や考えの共有化」を挙げ、この2点に着目して行った小学校5年生の算数の授業実践について報告している。その結果、算数が苦手な児童が安心して学習できただけでなく、算数が得意な児童も、可視化情報によって分数のしくみがわかりやすくなったり、グループ学習の場で自分の考えを説明する機会が生じたりするといった効果があり、両者に有効であることを指摘している。小林（2010）は、中学校におい

ても教師が「ねらいや流れを提示する」「教材を視覚化する」といった工夫を行うことによって、支援が必要な生徒の行動のみならず学級全体の行動変容が見られることを指摘し、中学校においても効果的な支援方法であり、導入が必要であると述べている。

また、行動面の支援として、個別支援と全体指導を組み合わせて行うという教室での実践に関する研究がみられ、特にクラスワイド・ソーシャルスキル・トレーニングの効果について検討されている(興津・関戸, 2007; 関戸・田中, 2010; 大久保・高橋・野呂, 2011; 小野寺, 2011; 関戸・安田, 2011; 佐伯・宮木・落合, 2012)。例えば、大久保・高橋・野呂(2011)は、小学校において通常の学級の2年生児童の問題行動に対し、まず個別支援を行い、その後学級全体に対して指導を行うという手法で介入を行っている。その結果、個別支援によって適切行動の増加と不適切行動の減少が見られ、さらに全体指導を行うことでその効果が安定したものになっている。また、同時に学級全体の児童の行動も改善されることが指摘されている。一方、関戸・田中(2010)、関戸・安田(2011)は、学級全体へのソーシャルスキル・トレーニングの導入などクラスワイドな支援を行ったうえで、個別指導を行うことの有効性を指摘している。先にクラスワイドな支援を行うことには、離席等の対象児に追従する行為を防ぐことができる、複数の児童の問題行動に対応できる、全体の支援で改善が見られない児童にのみ個別指導を行うというスクリーニングの機能をもつといった利点があるとされている。また、小野寺(2011)は、通常の学級に在籍する小学校5年生女児のかんしゃく行動に対し、対象児への対応の仕方を級友たちが学習することで、問題行動への接し方が変化し、対象児のかんしゃく行動も低減したという結果から、周りの子どもたちによる対象児への対応方法の学習が有効であることを指摘している。

個別支援と全体指導の組み合わせ方については、問題行動の現れ方や学級の状況により、いくつかの選択肢が考えられるが、いずれにしても個別支援・全体指導を併せて行うことで、対象児と学級の子どもたち双方に変容が見られることが明らかになった

といえる。近年では、個別の支援と学級全体への支援をどのように関係づけていくのが重要な研究の視点となっている。

日本の通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究では、個別支援をどのように充実させていくのかという課題に加えて、学級全体の中でどのような支援を行っていくべきかという課題が重要性を増してきていると考えられる。

個人と集団双方への支援を包括的にとらえ、今後の研究を進展させていくために必要な観点については、以下のような指摘がみられる。

吉田(2009)は通常の学級における特別支援教育を展開していくための研究課題として、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から参加のあり方を問い直すこと、「できない」ことがあっても周囲に頼り助けを求めることができる集団作りを行うこと等を挙げている。また、特別な教育的ニーズをもつ子どもが通常の学級の中で、同一の単元や教材を共有しつつ、支援を工夫することでいかにして学習活動に取り組めるかについて検討することの必要性についても言及している。これらの研究課題に取り組むためには、通常の学級の中で様々な特徴をもった学習者としての子どもたちがともに学んでいく過程を詳細に検討していく必要があるといえよう。例えば、藤本(2011)は、小学校での国語の授業における具体的なやりとりから障害のある子どもの基礎的な言語力の育成を考慮した指導方法について検討しており、日常的な授業や活動を詳細に分析し、そこから個人と集団双方への支援の手がかりを得ることが今後さらに重要になってくるといえよう。

上述のような個人と集団双方の関連に着目して支援方法を考える研究を進展させるうえで有効な視点として、社会文化的アプローチが挙げられる。社会文化的アプローチは、「個人」や「社会および文化」を固定的なものとはとらえず、両者のダイナミックな関係を扱うものであり、その「相互作用」の過程は具体的な教室における事実から導き出される。日本の特別支援教育に関する研究では、保育園での「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程を分析した刑部(1998)や、コミュニケーションが苦手とされる児童の他児とのかかわりを検討した司城

(2012) 等があるが、まだ少ないといえよう。

したがって、国内の研究に関しては、直接特別支援教育を扱ってはいないが、教室の中の相互作用に焦点を当てている社会文化的アプローチの研究を取り上げ、通常の学級における発達障害の子どもに対する支援への示唆となる知見について整理することとする。それらは、教室の中で多様な学習者がどのように関係し合っているのかを解明する手がかりとなろう。また、国によって通常の学級にどのような障害の子どもがいかなる形で在籍しているのかに相違はあるが、子どもたち同士がどのようにかかわり合い、関係性を構築していくのかというプロセスをとらえるうえでは、海外の研究から示唆を得ることができよう。そのためには、社会文化的アプローチの視点に立つ海外の特別支援教育研究に着目することは有効と考えられる。

以下では、「多様な学習者が教室でどのようにかかわり合っているのか」という視点から国内の社会文化的アプローチの教室研究、および海外の社会文化的アプローチの特別支援教育研究を概観し、今後の研究課題を明らかにする。

### Ⅲ. 社会文化的アプローチ

ここではまず社会文化的アプローチの視点から発達障害の子どもへの支援を考えることがどのような意味をもつのかについて整理する。社会文化的アプローチは、Werch (1991) によれば「人間の心的過程と文化的、歴史的さらには制度的な状況との本質的な関連性を説明していくこと」を目指すものであるとされる。

この視点から発達障害の子どもについてとらえた研究としてMcDermott (1993) による学習障害の児童の研究が挙げられる。McDermott (1993) は、Adamという学習障害と診断された少年の記録から、日常生活、放課後の料理クラブ、学校の授業、一对一のテストの4つの場面でAdam個人とその場の状況とがいかに関連し合うのかについて明らかにしている。Adamは日常生活や、料理クラブで特定の友達と一緒に行動している場面では適切な課題の遂行ができてい

は課題の遂行が困難になり、学校の授業や一对一のテストにおいては、Adamの学習の困難さが顕著になる。このように周囲との関係によって、障害のある子どもの困難さは変化するといえる。その困難さは、個人の特徴や課題の性質といった個々の問題にのみ依拠するものではなく、Adamと課題、周囲の人々が相互に関係し合って構築されるものだと考えられる。

また、Rogoff (2003) は、個人の発達には文化・歴史的文脈から切り離すことができないもので、その文脈を通して理解されなければならないという立場から発達をとらえ直している。例えば、知能検査では、検査する側がすでに知っていること(例えば「あなたの耳はいくつありますか」など)を質問することが多いが、これは学校教育が中心的文化背景となっている国では特に問題なく受け入れられる。教師が生徒の理解を確認するために、自分は答えを知っている事柄について質問するということが学校の教室で日常的に行われており、幼いころからその文化に慣れ親しんでいるからである。しかし、そのようなやりとりが一般的でない文化環境においては、「なぜそのようなすでにわかっていることを質問するのか」「何か裏があるのではないか」と考えてしまい、どう答えればよいのか悩んでしまう。これらのことから、子どもの発達には文化・歴史的文脈との関係の中でとらえられることで、より多角的に理解できるといえよう。

このように、社会文化的アプローチの視点に立つ研究によって、周囲との関係の中で発達障害の子どもの困難さが変化する複雑な過程をとらえることが可能になり、またどのような支援が有効であるかをきめ細かく検討することができると考えられる。これは、発達障害の子どもが多様な学習者の一人として学級集団に参加し、「インクルーシブな教室」を実現することにつながるものであるといえよう。「インクルーシブな教室」について、Nilholma & Alm (2010) は、多様な子どもたちの違いが価値あるものとして受け止められるような学習共同体としてとらえている。つまり、浜谷 (2010) も指摘しているように、インクルージョンとは「一人ひとりの子どもの意見が対等、平等に尊重される」状態

あり、「関係性」にかかわる問題であるといえる。これらを踏まえ、本稿では「インクルーシブな教室」を、特別な支援が必要な子どもも含めた多様な子どもたちが、お互いに尊重し合う関係が成立する教室としてとらえる。

次に、この社会文化的アプローチに着目して国内外の研究を概観し、「インクルーシブな教室」の実現に向けた特別支援教育の研究の展望について検討する。

#### IV. 尊重し合う関係の構築に向けて

##### 1. 日本の社会文化的アプローチによる教室研究

ここでは、直接通常の学級における発達障害の子どもへの支援を扱ったものではないが、多様な学習者による相互作用という視点をもっていると考えられる。国内の社会文化的アプローチの教室研究について概観する。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」が出された2005年から10年遡り、1995年以降の学術誌に掲載された論文を対象とする。

一柳（2008）は、教室で「聴くことが苦手」な児童の特徴を検討する中で、一斉授業での聴くという行為は、先行する他者の発言を自らの発言のうちに取り入れるだけでなく、話し合いの流れを考慮し、教師以外の複数の児童をも聴き手とし、自分の発言に対してどのような返答を行うかを考慮に入れて、自己の言葉を形成するという特徴をもつものであることを指摘している。これは、そのような一斉授業で求められる「聴く」という行為との関係の中で、その児童の困難さがとらえられているといえる。また、本山（2004）は、発表の際に声が小さいとされた児童に関して、周囲との関係の中で「声が小さい」ことが問題化されなくなる過程について検討している。これも周囲との相互作用の過程で「問題」が変化することを指摘するものである。これらの研究は、子どもの問題が、周囲との関係の中で複雑に変化することを示している。

教師の対応に着目した研究では、授業の進行からはずれていると考えられる子どもの発言を教師がどのように扱うのか（岸野・無藤，2005）、授業とは

関係のないように思われるインフォーマルな内容を含んだ両義的な発言を教師がどのように位置づけ直すのか（藤江，2000）といった問題が扱われている。これらは逸脱ともとらえられる子どもの発言を教師が教室の中でどう位置づけ、授業の中に取り込んでいるのかを示すものであり、直接介入して行動変容を生じさせる支援方法とは異なる視点の支援方法につながるものである。

また、児童自身が自分の特徴に合わせて、周囲との相互作用を調整することを指摘する研究もみられる。藤江（1999）は、児童がそれぞれ異なる発話スタイルをとることで安定した授業参加を目指していることを明らかにしている。例えば、自分の知的欲求を優先し、周囲との軋轢を避ける児童は、発話の相手や内容を柔軟に切り替えることで、どの集団にも属さず自分の課題を遂行できるような調整を行っていた。一方、ほかの児童との関係が築けないことで心理的に不安定である児童は、教師との一対一の対話を利用することで心理的安定を得ようとしていた。こういった子どもの側が行う調整も、教師の支援の手がかりとなると考えられる。

このように発達障害の子どもへの支援を直接扱っていない社会文化的アプローチの研究から、発達障害の子どもへの困難さがどのように変化し、それに対してどのような支援が必要であるかという重要な示唆が得られると考えられる。

##### 2. 海外の社会文化的アプローチによる特別支援教育研究

海外の研究についても1995年以降のものを取り上げることとし、欧米の学術誌に掲載された論文を対象とした。制度の違いにより、扱われている障害は必ずしも発達障害のみではないが、社会文化的アプローチの視点を持ち、教室での相互作用に着目していると考えられる特別支援教育研究を取り上げ整理した。その結果、教室談話に着目した研究と、活動や課題に着目した研究がみられた。それぞれの研究について概観し、今後の研究に必要な視点を提示する。

## (1) 教室談話に着目した研究

教室談話に着目した研究では、実際の教室でのやりとりの観察、分析が行われている (Kraker, 2000; Méndez, Licasa, & Matusov, 2008; Rex, 2000)。

教室でのコミュニケーションにおいては、例えば質問者である教師が自分の知っていることを子どもたちに問うという通常のコミュニケーションとは異なる様相がみられ、何を話すべきか、どのように話すべきかといった問題においても、その教室の成員で共有される特有の判断が生じる (Cazden, 2001)。そのことにより、望ましい行動や発言のしかたなどの規範がその教室の文化として存在し、コミュニケーションの在り方はそれらの文化と関係しながら変化するものと考えられる。社会文化的アプローチの研究からは、支援が必要とされる子どもたちがこういった教室談話の中でどのように位置づけられ、またどのようにしてその位置づけが変化するのかについてとらえることができる。

Kraker (2000) は、社会文化的視点から、学習障害の子どもと教師のやりとりを分析している。その結果、言語的・非言語的やりとりを重ねながら、教師はその子どものニーズを把握し、課題を構成し、子どもの思考を広げようとしていることが明らかになっている。つまり、教室の談話を利用して教師は子どもに働きかけを行うことができるのであり、それが支援の一つの方略となることが示されたといえる。

Méndez, Licasa, & Matusov (2008) は、知的な障害のある子どもと教師のやりとりに着目し、その関係性を変化させる教師の働きかけについて検討している。教師が知識を伝達するという伝統的な役割から、ともに共同体を構成する学習者という役割へと変化することで、教師と子どもは協働して問題を解決するという関係性を構築する。教師が必要な情報を与えるのではなく、教師と子どもがともに必要な情報を探索し、お互いに確認しながら課題解決に向かっている。教師の役割は、子どもが自分自身の生活の中の事柄と課題を結び付けて思考できるように足場かけをすることだといえる。そのことにより、支援が必要な子どもも学習の主体となって、能動的に活動することが可能になることが示されている。

Rex (2000) は、学習障害の子どもが通常の学級の学習に参加し、仲間たちと協働して学習するために、教師がその子どもの発言を教室の中で意味のある発言として位置づけ直すという働きかけを行う様子を示している。そのことにより、対象児の質問が学習にとって意味のある「真正な」問いとして受け止められ、その問いを探求する過程を級友たちも共有することができるのである。

このように、教師が教室の談話を利用して支援が必要な子どもたちの教室の活動への参加を保障することは「インクルーシブな教室」の実現につながると考えられる。実際の教室では子どもたち同士のやりとりの中でも、お互いの発言を位置づけて関係性が構築されていることが予想される。教師と子ども、子ども同士といった様々な教室の中での複雑なやりとりを分析することで、実践の場で役立つ研究成果が期待できるであろう。

## (2) 課題や活動に着目した研究

課題や活動に着目した研究では、どんな課題や活動をどのような形で導入すれば「インクルーシブな教室」の実現が可能になるのかという視点に立つ分析が見られる (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Nilholma & Alm, 2010; Shamir & Lazerovitz, 2007; Vehkakoski, 2012)。

その中で、Shamir & Lazerovitz (2007) の研究は実験的手法のものであるが、学習障害の子どもが障害のない子どもに教えるというチュータリングの活動を行っている。そこでは、有効なチュータリングの方略が与えられることで、学習障害の子どもも教える側となって能動的に活動できることが示されている。

Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell (2010) は、ノルウェーの通常の学級でダウン症の子どもたちが仲間たちとどのようなかかわりをもっているのかを事例研究から明らかにしている。かかわり方には、対等なかかわりと対等でないかかわりがあることが示された。対等なかかわりは、子どもたちの意思によって始められる遊びの場面で見られ、ダウン症の子どもたちが他の子どもたちと活動

の意味を共有し、何をすればよいかを理解しているために対等なかかわりが生じると述べられている。対等でないかかわりの中でもダウン症児が活動に参加することが可能な場面が観察されている。困難な課題を仲間たちで分配し、より簡単な課題をダウン症児が担当することでともにゴールを目指すことが可能になる場面、周りの子どもたちがダウン症児にとっても簡単な活動を選択したり、誰でも参加できるように活動の要求水準を調整したりして、一緒にやり遂げようとする場面である。一方でダウン症児が活動の意味を理解していない場合は、活動に一部かかわってはいるが、本来の意味での参加はしていないととらえられていた。これらのことから、活動の意味を理解し何をすべきかということが共有されていること、課題が子どもにとって適切なものであることが重要な意味をもっており、その両者の調整が障害のある子どもとない子どもとのかかわりを決定づけることが明らかになった。子どもたちのかかわりが促進される要因としては、子どもの側の興味や動機づけ、活動が構造化されたものや子どもたちになじみ深いものであるかどうかという活動の質などが挙げられている。したがって、子どもたちの興味関心に基づいた活動の選択も必要な視点であるといえる。

子どもたちが異なる課題に取り組む場面についての研究もみられる。Vehkakoski (2012) は、フィンランドの小学校で国語と算数の学習に困難があり支援が必要とされる子どもたちに、それぞれ異なる学習課題が与えられた実際の教室場面を観察し、他者と異なる扱いを受けることがどのような影響を与えるのかについて考察している。その結果、子どもたちが級友と比べて、より多くのより難しい課題を求めようとする様子が繰り返しみられた。個別の学習課題は一人ひとりの学習ニーズを満たすものであると同時に、自分の能力を級友と比較してとらえる契機となるものである。したがって、異なる課題に取り組むことを、子どもたちが教室の中での能力の階層としてとらえる状況を改善するための教師の働きかけが必要となる。異なる課題に取り組むことが価値あることだという意識が共有される教室をつくるのが肝要だといえる。そのためには、教室の中

で目的を共有し、個々で異なる課題に取り組みながらも共通のゴールに向かって貢献できる「協同的な」学習の方法を取り入れることも必要であると指摘されている。

活動や課題に着目した研究を通じて、発達障害の子どもが他の子どもたちとともに学習に参加できるための支援に加えて、違いがあることを生かして学習を深める方策の検討も可能になると考えられる。

## V. 総括

本稿では、まず特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、日本における通常の学級での発達障害の子どもへの支援に関する研究がどのように進められてきたのかを概観した。そのうえで、今後の研究に必要と考えられる「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から、国内の教室研究や、海外の特別支援教育研究より今後の研究課題についても検討した。

発達障害の子どもへの支援に関する研究においては、障害のある子ども個人への支援に加えて、学級集団も視野に入れ、より幅広い支援を目指す研究が進められてきた。本稿では、この個人、集団双方への支援を包括的にとらえる視点として、社会文化的アプローチに着目した。日本の研究では、直接発達障害の子どもへの支援を扱ってはいないが、教室での相互作用に着目していると考えられるものを取り上げた。それらの研究は教室の中での子どもの問題がどのように現れ、それに対し教師はどのような対応を行っているのかを扱うものであった。そこから、教室の中で、発達障害の子どもの困難さがどのように変化し、それに対してどのような支援が可能になるかという示唆が得られ、今後発達障害の子どもへの支援について社会文化的アプローチの研究を行うことの有効性が示された。

社会文化的アプローチから特別支援教育を扱った海外の研究では、教室談話に着目するもの、課題や活動に着目するものがみられた。これらはいずれも、障害のある子どもとない子どもが単に同じ場で学習することに着目するのではなく、子どもたちがお互いに対等な立場で学習に参加し、ともに活動す

ることがより意味のある学習につながるための特別支援教育の在り方を模索するものだといえる。この観点は、今後日本の通常の学級での発達障害の子どもへの支援を充実させていくために必要なものだといえよう。

今後、教室で障害のある子どもとない子どもがお互いを尊重し合うような関係性を構築するための支援の在り方について研究を進めていくうえで、前述の国内外の社会文化的アプローチの研究知見を踏まえながら、日本の特別支援教育の制度や学校・学級の文化に応じた研究課題を見定めることが重要であると考えられる。

したがって、特別支援教育においても教室での談話や相互作用の過程を詳細に分析する研究が必要とされる。このことにより、通常の学級で、発達障害の子どもと周りの子どもがどのようにかわり、関係性を構築しているのかを明らかにすることができると考えられる。また、通常の学級の中で支援が必要な発達障害の子どもを、「多様な学習者」の一人としてとらえ、彼らの独自性を授業の中に生かしていく方略を検討していくことも必要であろう。

このことは、特別支援教育の視点から通常の学級の教育の在り方を問い直す契機となるといえる。同時に特別支援学校等での集団を生かした学習方法の検討、さらに交流および共同学習の研究にもつながっていくものと考えられる。

## 引用文献

赤塚正一・大石幸二 (2009). 通常の学級に在籍するLDのある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. *特殊教育学研究*, 46 (5), 291-297.

安藤壽子 (2008). 通常の学級における読みのアセスメント—教師による単語・短文音読検査の試み—. *LD研究*, 17 (3), 282-289.

青木真純・勝二博亮 (2008). 聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. *特殊教育学研究*, 46 (3), 193-200.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dolva, A., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., &

Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 283-294.

Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.

藤江康彦 (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル—小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. *発達心理学研究*, 10 (2), 125-135.

藤江康彦 (2000). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析—. *教育心理学研究*, 48 (1), 21-31.

藤本裕人 (2011). 障害のある子どもの学習言語に関する基礎的研究—授業で 사용되는教科書及び指導者が使用する言語の把握. 平成21年度～平成22年度研究成果報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

刑部育子 (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, 9 (1), 1-11.

長谷川清美・倉光晃子・松下浩之・園山繁樹 (2008). 通常学級における「『やさしさキング』をめざそう!」の取り組み—「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入—. *障害科学研究* 32, 173-183.

浜谷直人 (2010). 指定討論：通常学級において、インクルージョンが実現されるために（通常学級における特別支援教育—集団の中での子どもの育ちを考える—研究委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学会第51回総会概要）. *教育心理学会年報*, 49, 39-40.

浜谷直人 (2012). 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. *教育心理学会年報*, 51, 85-94.

原恵子 (2008). 通常の学級・通級における音韻のアセスメント. *LD研究*, 17 (3), 290-294.

一柳智紀 (2008). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為—「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに—. *教育方法学研究*, 33, 1-12.

伊藤一美 (2008). 通常の学級における算数のアセスメントのあり方の検討. *LD研究*, 17 (3), 303-308.

海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009). 特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導—通常の学級での多層指導モデル (MIM) を通じて—. *特殊教育学研究*, 47 (1), 1-12.

- 梶正義・藤田継道 (2006). 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—. 特殊教育学研究, 44 (4), 243-252.
- 河田将一・森敦・一門恵子・緒方明 (2005). 通常学級における学生ボランティアによる反抗挑戦性障害を伴ったAD/HD児への支援. LD研究, (2), 133-140.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—. 教育心理学研究, 53 (1), 86-97.
- 小林浩子 (2010). 中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について—セルフマネジメントツールの活用を通して—. 上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究 20, 247-252.
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦 (2006). 新たな行動コンサルテーションモデル—COMPASによる問題行動の支援—通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に—. LD研究, 15 (2), 171-182.
- Kraker, M. J. (2000). Classroom discourse: teaching, learning, and learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 16, 295-313.
- 松岡勝彦 (2007). 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 特殊教育学研究, 45 (2), 97-106.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge University Press.
- Méndez, L., Pilar Lacasa, P., & Matusov, E. (2008). Transcending the zone of learning disability: learning in contexts for everyday life. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1), 63-73.
- 文部科学省. 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)(平成17年12月8日中央教育審議会). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm) (アクセス日, 2012-08-01).
- 本山方子 (2004). 小学校3年生の発表活動における発表者の自立過程—「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に—. 質的心理学研究, 3, 49-75.
- 村田朱音・松崎博文 (2010). 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3): 小学校における実践例の分析から. 福島大学総合教育研究センター紀要, 8, 65-72.
- 中井富貴子・宇野宏幸 (2005). 教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究—注意欠陥多動性障害と広汎性発達障害に焦点をあてて—. 特殊教育学研究, 43 (3), 183-192.
- Nilholma, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 239-252.
- 岡村章司・渡部匡隆・大木信吾 (2009). アスペルガー障害児の算数テスト場面における課題従事行動の支援—自分で見いだした解答方略を活用した自己管理の効果の検討—. 特殊教育学研究, 47 (3), 155-162.
- 興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 大石敬子 (2008). 読み書きのアセスメントを支援に生かす—通常の学級の場合—. LD研究, 17 (3) 277-281.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007). 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—. 特殊教育学研究, 45 (1), 35-48.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—. 特殊教育学研究, 48 (5), 383-394.
- 小野寺謙 (2011). かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用—. 特殊教育学研究, 49 (4), 387-394.
- 尾崎朱・柘植雅義 (2012). 幼稚園と小学校で連続して行うクラスワイドSSTによる移行の効果. LD研究, 21 (1), 102-115.
- Rex, L. A. (2000). Judy constructs a genuine question: a case for interactional inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 16, 315-333.
- Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ (當眞千賀子, 訳). 新曜社. (Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.)
- 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎 (2012). 特別支援対象児と学級それぞれの標的スキルを取り入れたCSSTの効果. LD研究, 21 (2), 285-296.
- 佐藤慎二・平田真姫・四宮和男・谷順子・太田俊己 (2004).

- 通常の学級の授業における軽度発達障害の子どもへの支援—教師の教授行為に着目して—. 千葉大学教育実践研究, 11, 195-205.
- 佐藤慎二・太田俊己 (2006). 特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり. 千葉大学教育実践研究, 13, 11-18.
- 関戸英紀・田中基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48 (2), 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011). 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 49 (2), 145-156.
- 関原真紀 (2008). ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. LD研究, 17 (3), 323-331.
- Shamir, A., & Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), 255-273.
- 司城紀代美 (2012). 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—. 特殊教育学研究, 50 (2), 171-180.
- 高橋文明 (2012). ユニバーサルデザインを活用した問題解決型指導の実践: 「わかる」算数科の授業づくりを目指して. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 254-257.
- 竹村洋子 (2011). 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入—わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題—. 特殊教育学研究, 49 (4), 415-424.
- 玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代 (2007). 通常学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実現可能性—小学校学級担任の見解—. LD研究, 16 (1), 62-72.
- 柘植雅義 (2008). まとめと提言 特別支援教育の視点なしで質の高い通常学級の授業を実現できるか? (通常学級における特別支援—「あると便利」ユニバーサルデザイン). 特別支援教育研究, 607, 39-41.
- 柘植雅義 (2010). 特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望—発達障害関係の研究を中心に—. 教育心理学年報, 49, 130-139.
- Vehkakoski, T. M. (2012). 'More homework for me, too'. Meanings of differentiation constructed by elementary-aged students in classroom interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 157-170.
- 吉田茂孝 (2009). 特別支援教育における授業論の研究課題—通常学級における授業を中心として—. 高松大学紀要, 51, 117-128.
- Wertsch, J.V. (2004). 心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ— (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子訳). 福村書店.
- (Wertsch, J.V. (1991). *Voices of Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.)

# Review of Studies on Support for Children with Developmental Disabilities in Mainstream Classrooms

SHIJO Kiyomi

(Graduate School of Education, The University of Tokyo)

Research conducted in Japan and other countries regarding special needs education for children with developmental disabilities in mainstream classrooms was reviewed. In Japan, after the change from “special education” to “special needs education,” promoting special needs education in mainstream classrooms has become a focus of interest. Research topics related to this field have expanded from problems related to individual support to problems about class wide support. As a result, the perspective of “interactions in the classroom by diverse learners” has become important. Research undertaken from a socio-cultural perspective could be a key to comprehensively treating both the individual and

the classroom. Studies taking the socio-cultural approach have analyzed not only learning in the same place, but also the equal participation. Interactions that arise in the classroom can lead to more authentic and creative learning, and to the realization of an inclusive class. It is suggested that future directions for such research would include the classification of more complicated interactions in the classroom and identification of strategies to extend learning by diverse students.

**Key Words:** mainstream classroom, class wide support, socio-cultural approach, interaction, inclusive classroom

(調査資料)

# 『特殊教育学研究』に1964年から2011年までに掲載された諸外国の 教育に関する研究についての調査資料

棟 方 哲 弥・齊 藤 由美子・柘 植 雅 義

(企画部)

**要旨：**日本特殊教育学会の機関誌である『特殊教育学研究』第1巻から第48巻までに掲載された1,385論文を対象として諸外国の障害のある子どもの教育に関する文献を整理した。当該論文は100論文あった。これは掲載論文総数の7.2%であったが、全期間を4つの期間にわけて当該論文の割合を算出すると最近の12年間は8.9%と、それまでの期間の約1.5倍であった。対象国はアメリカが40論文（すなわち40%、以下同様）と最も多く、対象となった障害種別の分類では、特定の障害種別によらない『障害一般、外』が半数を占めた。論文種別の割合は、全体の論文の掲載状況と比較した場合に『資料論文』、『展望論文』、『研究時評』で高く、『原著論文』、『事例研究』、『実践研究論文』で低かった。第1巻から48巻の期間を前期と後期の2期に分けると「諸外国の教育制度などを対象とした論文」の占める割合は前期の60.9%から後期の44.2%へと減少し「指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究」は前期の17.4%から後期の36.4%へと増加していた。それぞれの研究の具体的な内容については障害別にまとめた。

**見出し語：**文献調査、諸外国、障害のある子どもの教育、文献、特殊教育学研究

## I はじめに

本論文は『特殊教育学研究』に掲載された諸外国の教育に関する研究論文についての調査資料である。同誌は、我が国の障害のある子どもの教育分野の主要な学会誌であり、創刊から50年を迎える歴史をもつ。また、その研究分野は障害種別を広くカバーしている。

とは言え、諸外国の状況に関する論文は、例えば関連学会誌（『特殊教育学研究』のほかには『LD研究』、『自閉症スペクトラム研究』、『発達障害研究』、『行動分析学研究』、『障害者問題研究』、『教育心理学研究』など）はもとより、大学や研究機関の紀要（『障害学研究』、『世界の特別支援教育』など）や、図書（文部省初等中等教育局特殊教育課、1967; 昇

地、1967; 石部・溝上編、1982; 全日本特殊教育研究連盟編集委員会編、1991; 日本精神薄弱者福祉連盟、1997）などが存在する。

したがって本稿において『特殊教育学研究』に掲載された論文の内容や研究動向を明らかにすることは、諸外国における障害のある子どもの教育に関する研究あるいはそれらの情報の収集の1段階に過ぎない。著者らは今後、例えば「インクルーシブ教育」などの特定のテーマに絞って、広範囲に網羅的なレビューを行う意図を持っているが、それらの研究は、本論文で得られる分析の観点や研究の傾向を踏まえた上で取り組むことができるものと考えている。

## II 研究の目的

『特殊教育学研究』に掲載された論文を対象とし

て、諸外国の障害にある子どもの教育に関する研究論文のリストを整理し、その研究内容と傾向を示すことで、今後、諸外国における障害のある子どもの教育に関する研究あるいは情報収集を行うための研究資料とする。

### Ⅲ 研究の方法

#### 1. 対象とする巻号と論文種別

対象とする論文は『特殊教育学研究』の1964（昭和39）年の第1巻第1号特別号から、本研究の執筆を開始した第48巻第6号までに掲載されたものとした。検討の対象とする論文種別は和文では『原著論文』、『資料論文』、『事例研究』、『実践研究論文』、『研究時評』、『展望論文』、『特集』、『海外だより』、『紹介』とし、英文では『Original Article』、『Brief Note』、『Current Topic』、『Review』、『Practical Research』とした。

#### 2. 対象とする論文の範囲

実際の研究論文では、研究の主たる目的が諸外国の障害のある子どもの教育であると思われるものに加えて、研究の一環として行われた文献の紹介や事実の検討などが諸外国の障害のある子どもの教育を理解する上で有効な知見となる研究が存在する。

後者は『特殊教育学研究』全体で21編ほどが確認された。しかしながら、これらの中には例えば、諸外国に関連する記述の分量も少なく、具体的な情報に乏しい論文から、章や節をそれに充てることで具体的な情報を提供する論文まで、さまざまな程度の論文があった。

このようなことから本研究では、以下のような条件で該当する論文を選定することにした。なお、判断が難しいと思われたものは著者らの合議によることにした。

- (1) 表題や副題に国名（日本以外）が明示されるなど、諸外国の障害のある子どもの教育に関連する研究であることが明白な論文
- (2) 表題や副題に国名はないが、本文、目的において、諸外国の障害のある子どもの教育に関連する研究であることが読み取ることができ

る論文

以下、これらを「諸外国の障害のある子どもの教育に関連する研究」あるいは「当該論文」と呼ぶ。

#### 3. 本研究における分析の観点

諸外国の障害のある子ども教育に関する論文を整理する枠組みとして柘植ら（2001）による『世界の特殊教育』の創刊号から2000年までの14巻を対象とした研究動向の報告がある。そこでは分類の観点として「地域」、「対象国」、「研究内容」、「研究方法」、「対象者の障害」、「対象機関」、「対象学級」、「論文の種類」が挙げられている。

柘植ら（2001）の論文の分析の観点である「研究方法」と「対象機関」、「対象学級」については、柘植ら（2001）の報告にあるように、資料分析、訪問、聞き取り調査が95%を占めるなど、本研究所の職員による諸外国の状況報告が中心である『世界の特殊教育』に特有の項目と考えられた。また、全掲載論文を対象とした分析のため、掲載論文総数に示す割合は検討されていない。

本論では、上記の観点を参考としながら、研究の内容など、実際の論文を发表順に読みながら、整理、分析の枠組みになり得る特徴を検討することにした。

まず創刊後の最初の当該論文は1970（昭和45）年の『海外だより』であった。李（1970）は、当時の韓国特殊教育の近況について関連する背景、制度、予算、特殊教育助成基金団体の設立、講習会、施設等の様子を報告している。これは当時の教育制度等の紹介といえよう。2つめの当該論文は翌年に発表された。中村（1971）は、19世紀アメリカの特殊教育成立に指導的な役割を果たしたと思われる Samuel Gridley Howe の教育論について初期の盲人像、盲院の教育、権利、人権などを中心に、その障害児教育思想形成過程について論述している。これは思想及び思想史を対象とした論文と思われた。次いで、藤井（1972）は、第二次世界大戦後、特に、1950年代後半から始まる「教育制度現代化」における特殊学校制度の扱いと1970年代における特殊学校制度の問題について1971年までの資料をもとに論述している。これは教育史に関する内容と思われ

た。このようにして順に当該論文を見ていくと、インテグレーションなどの理念を扱った研究（小川，1974），指導法を対象とした研究（林，1975），判例を対象にした研究（山田，1980a），教育に関する法律（瀬尾，1982），諸外国における実態調査（金，1986），教員養成に関する内容（二文字，1988）など新たな整理分類に含まれると思われる論文が登場した。

さらに確認を進めると，例えば，指導法を対象とした研究の中には，教育的介入の有効性の評価研究（Takeuchi, Kubota, & Yamamoto, 2002）なども含まれるようであった。

これらを踏まえて研究内容については①教育史，②教育制度及び教育システム，③教育政策及び教育に関する法律，④判例，⑤理念及び障害観，⑥思想及び思想史，⑦教育的介入（指導法等を含む。），⑧実態調査等に整理できることがわかった。さらに，①から④は諸外国の教育制度などを対象とした論文，⑤と⑥は諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文，⑦と⑧は教育的介入，教育の実態などを対象とした論文として整理することにした。

以上の整理を基に，本研究における分析の観点を以下の通りとした。

- (1) 主たる障害種別と国・地域別
- (2) 掲載論文総数に占める割合
- (3) 論文種別
- (4) 研究対象の分類と研究内容
  - ①諸外国の教育制度等を対象とした論文
  - ②諸外国の教育に関わる思想や障害観等を対象とした論文
  - ③教育的介入，教育の実態等を対象とした論文

なお，(2)の掲載論文数に占める割合の経年的な分析では，全体を4期に分けて分析することとした。研究の動向を調査するためには，年度毎の推移，あるいは，期間を前半，後半にわけて動向を把握する方法（柘植ら，2001など）がある。あるいは研究の意図によっては制度改革などの前後で分けて動向を把握する方法も考えられよう。本論では，全体の期間を区切る形で，その傾向を確認することとしたが，前半と後半に分けた時，当該論文の数は，

前半23編，後半77編と約3.4倍の増加があったことから，毎年の論文数の変化を確認した上で，4期に分割し分析を行った。

## IV 結果及び考察

第1巻から第48巻までに掲載された論文総数は1,385であった。その中で研究の方法に示した基準によって当該論文と判断された論文数は100編となった。この当該論文を著者名のアルファベット順によって並べ，番号を付したものが付表1である。以下の結果の記述では，この番号を『該当文献番号』と呼ぶ。また表中には [1]，[2] など [] 付きの数字で表記する。

先に検討した本研究における分析の観点に沿って報告する。

### 1. 主たる障害種別と国・地域別

当該論文が対象とする障害種別，対象国・地域を整理した（表1）。

縦軸に障害種別を，横軸に対象国・地域名を並べて，当該論文は当該論文番号で示した。研究の対象国・地域では，アメリカが40論文（すなわち40%，以下同様）と最も多く，次いでドイツが11論文，イギリスが8論文，韓国が7論文，中国が6論文，スウェーデンと台湾が4論文，フランスが3論文，オーストラリアとロシアが2論文，ハンガリー，マレーシア，モンゴル，ノルウェー，スリランカが1論文あった。複数の国等を対象とする研究は，ヨーロッパ（[66] 落合，1990），開発途上国（[17] 古田・吉野，1998；[75] 佐々木・岡，2006），アメリカと台湾と日本（[70] 林，1975），中国，台湾，韓国，日本（[80] 田上・梅・鄭，1991）であった。なお，表1では当該論文が1論文ないし2論文の場合には『その他』に入れて国名を付した。また台湾と日本間の研究（Huangu, 2009）など，日本との国際比較研究は，それぞれの国・地域別に整理した。

障害種別では，特定の障害種別によらない『障害一般，外』が50論文と半数を占めた。次いで，聴覚障害と知的障害がそれぞれ13論文，発達障害が10論文，視覚障害が6論文，肢体不自由が5論文，重度

表1 『特殊教育学研究』の当該論文と主たる障害種別と国・地域（当該論文は、『当該論文番号』（付表）で記載）

国・地域	中国	フランス	ドイツ	韓国	スウェーデン	台湾	イギリス	アメリカ	その他 (2件以下)	複数国
視覚障害						[18]	[44]	[29], [48], [62], [64]		
聴覚障害	[87]	[55]	[41], [42]	[33]				[35], [39], [50], [86]	[40] (AUS)	[70], [80], [17]
知的障害		[19], [43]		[34]	[28]	[21], [22], [23]		[27], [45], [51], [52], [95]	[13] (MNG)	
肢体不自由				[57]	[25]		[72], [73]	[12]		
重度重複障害			[38]							[66]
盲ろう									[58] (NOR)	
発達障害	[68], [97], [98]			[24]			[6]	[10], [54], [71]	[59] (MYS), [81] (MYS)	
障害一般、外	[99], [100]		[7], [8], [9], [14], [37], [61], [65], [84]	[31], [67], [69]	[36], [60]		[5], [30], [74], [82]	[1], [3], [4], [11], [20], [26], [33], [46], [47], [49], [53], [56], [63], [76], [77], [78], [79], [83], [90], [91], [92], [93], [96]	[85] (HUN), [94] (AUS), [88] (RUS), [89] (RUS), [15] (LKA), [16] (LKA)	[2], [75]

注1：『その他』の欄の当該番号の後ろにある（）内は、ISOの国名コード（NOR：ノルウェー、AUS：オーストラリア、HUN：ハンガリー、RUS：ロシア、MNG：モンゴル、MYS：マレーシア、LKA：スリランカ）で示している。注2：発達障害は、発達障害者支援法の対象としての範囲とした。すなわち、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害を含むものはここに分類した。

重複障害が2論文、盲ろうが1論文あった。

柘植ら（2001）は『世界の特殊教育』の1987年から2000年までの14年間に掲載された145編の分析を行っている。同誌は諸外国に関する障害のある子どもの研究をまとめた定期行物としては我が国で唯一のものである。それによれば、障害種別によらない「不特定・全般」が26.3%、「知的障害」が13.1%、「聴覚障害」が10.6%、「学習障害」「肢体不自由」が10.1%、「重複障害」が6.6%等となっている。また、対象の国は、アメリカが43編と13.9%で最も多く、対象国数は33ヶ国となっていた。本論文とは掲載の雑誌の性格も異なるため直接の比較はできないが、障害種別によらない研究が多いこと、アメリカに関する研究の数が多いことが共通点となる。

## 2. 掲載論文総数に占める割合

第1巻から第48巻までの当該論文を掲載順に示した（表2）。表2は、第1巻から第12巻、第13巻か

ら第24巻、第25巻から第36巻、第37巻から第48巻の12年間の4期に分けたものであるが、1期から2期、2期から3期、3期から4期と、当該論文の絶対数が増加している。

当該論文の絶対数は増加しているが、上記の期間では、当然、年間の掲載論文総数も増加している。このため、上記の4期間における掲載論文総数と当該論文の数をまとめて、その割合を算出した（表3）。

表3によれば、第1巻から第48号までの掲載論文総数に占める当該論文数の割合は7.2%であり、この割合は、第1巻から第12巻が5.0%、第13巻から第24巻、第25巻から第36巻が6.4%、第37巻から第48巻が8.9%となっており、12年ごとに比較すると最近の12年間では、それまで期間の約1.5倍に増加している。

## 3. 論文種別

表4は、論文種別ごとの『特殊教育学研究』全掲

表2 『特殊教育学研究』に掲載された当該論文（当該論文は掲載順に『当該論文番号』（付表）で記載）

1巻-12巻		13巻-24巻		25巻-36巻		37巻-48巻	
巻	当該論文	巻	当該論文	巻	当該論文	巻	当該論文
1		13	[70]	25	[49], [57]	37	[30], [26]
2		14		26	[60], [71]	38	[11], [25]
3		15	[37], [52]	27	[93], [84], [66]	39	[2], [51], [77], [13], [81]
4		16		28	[33], [8]	40	[21], [45], [59], [62]
5		17	[90], [86], [91], [90]	29	[50], [80]	41	[83], [1], [96], [12]
6		18		30	[89]	42	[87], [5], [18], [64]
7	[69]	19	[88], [92]	31	[58], [54]	43	[31], [15]
8		20	[78], [7], [39]	32	[99], [28], [72], [56]	44	[75], [65], [76], [94], [36], [23], [85]
9	[48], [14], [46]	21		33	[95], [3], [9]	45	[68], [67], [53], [97]
10		22	[38]	34	[47], [19], [73], [100], [27], [24], [4]	46	[32], [41], [16], [98], [74], [22]
11	[43], [61]	23	[79], [29]	35		47	[10], [40], [6]
12		24	[34], [82]	36	[17], [20]	48	[35], [63], [44], [42]

注：下線は、英文特集号に掲載された当該論文。なお、英文特集号は第38巻から掲載が開始されている。

表3 『特殊教育学研究』の全掲載論文数と当該論文数の時代推移

巻	全論文数	当該論文数	占める割合%
1-12	119	6	5.0%
13-24	265	17	6.4%
25-36	474	30	6.3%
37-48	527	47	8.9%
全体	1,385	100	7.2%

注) 上記の割合は小数点2桁以下を四捨五入したもの

載論文数と当該論文数とそれぞれの論文種別の論文が占める割合と、それぞれの論文種別ごとの当該論文の占める割合を示したものである。

表4からは、当該論文が全ての論文種別に均等に分布していないことがうかがわれる。すなわち、原著論文、事例研究、実践研究論文には少なく、展望論文と研究時評には多い。一方、当該論文が全体の論文の掲載状況と同じ程度に論文種別に配分されるものと考えた場合にも、当該論文の割合が低い論文種別は『原著論文』、『事例研究』、『実践研究論文』であり、当該論文の割合が高い論文種別は『資料論

文』、『展望論文』、『研究時評』と考えられた。なお、『実践研究論文』は和文論文ではなく、2論文は英文特集号に掲載された海外の実践研究であった。

#### 4. 研究対象の分類と研究内容

研究の方法で述べた分類について、それぞれに属すると判断された論文を表5に示す。表5は、第1巻から第48巻を2期に分けることで前半の24年間と後半の24年間の推移を示したものである。期間を4期ではなく2期としたのは、第1期では当該論文数

表4 論文種別ごとの『特殊教育学研究』全掲載論文と当該論文

	全体	当該論文	割合%
『原著論文』及び『Original Article』	604 (44%)	29 (30%)	5%
『資料論文』及び『Brief Note』	205 (15%)	20 (20%)	10%
『事例研究』	49 (4%)	-	-
『実践研究論文』及び『Practical Research』	248 (18%)	2 (2%)	1%
『展望論文』及び『Review』	60 (4%)	11 (11%)	18%
『研究時評』及び『Current topic』	203 (15%)	36 (37%)	18%
合計	1,369 (100%)	98 (100%)	7%

注1：論文種別の名称は、時代とともに『資料』から『資料論文』へ、『展望』から『展望論文』へと名称が変更されている。表では、編集規定（2009年4月25日改正）によったが、『事例研究』は掲載当時の名称を用いた。

注2：『特殊教育学研究』には、表3に上げた論文種別のほかに、『特集（10巻3号と11巻3号のみに掲載）』が全体で13件、『海外だより（7巻3号のみに掲載）』が全体で1件、『紹介（7巻2号のみに掲載）』が全体で1件、種別の記載のない論文（2巻特別号）が全体で1件、それぞれあった。この中で該当論文としたのは『海外だより』と『特集』それぞれ1件あった。

表5 『特殊教育学研究』の当該論文における研究対象分類ごとの時代的推移

	卷	1-24	25-48
諸外国の教育制度などを対象とした論文	教育史	26%	21%
	教育制度・システム	9%	12%
	教育政策・法律	13%	10%
	判例	13%	1%
諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文	理念・障害観	9%	13%
	思想及び思想史	13%	6%
指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究	教育的介入等	13%	18%
	実態調査等	4%	18%
() 内は論文数		100% (23)	100% (77)

が6となり、それぞれのセルの入る割合での比較が難しいと思われたためである。

表5によれば『教育史』、『教育政策・法律』、『判例』、『思想及び思想史』が前期に比べて後期で減少し、反対に『教育制度・システム』、『理念・障害観』、『教育的介入』、『実態調査等』が前期に比べて後期に増加している。

さらに、これを上位の分類でみると「諸外国の教育制度などを対象とした論文」の占める割合は

前期の60.9%から後期の44.2%へと減少し、「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」は、前期の21.7%から後期の19.5%へとやや減少し、「指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究」は前期の17.4%から後期の36.4%へと増加している。

なお、上記の『判例』は既に述べたように同一著者による研究であるが、研究者個人の動向によるものか、時代背景を反映しているものかは判断が難し

いと思われる。

次に、それぞれに分類された論文の数と対象国について述べる。

#### (1) 諸外国の教育制度などを対象とした論文

この分類に属すると判断された当該論文は、全体で48論文と全体の約半数を占めていた。国・地域別ではアメリカの21論文が最も多く、続いてイギリスの7論文、ドイツの5論文、スウェーデンと韓国のそれぞれ3論文、中国、フランス、オーストラリアのそれぞれ2論文、台湾、ノルウェー、ハンガリーのそれぞれ1論文であった。

#### (2) 諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文

この分類に属すると判断された当該論文は、全体で20論文と全体の20%を占めていた。国・地域別ではアメリカの8論文が最も多く、続いてドイツの5論文、ロシアの2論文、フランスとスウェーデンのそれぞれ1論文であった。このほか開発途上国の障害観（佐々木・岡，2006）、ヨーロッパの特殊教育制度（落合，1990）、諸外国のインクルージョン（安藤，2001）の3論文があった。複数の論文があつて、かつ、この分類に属する論文の存在しない対象は、中国、韓国、台湾、イギリスであった。

#### (3) 教育的介入、教育の実態などを対象とした諸外国における研究

この分類に属すると判断された論文は、全体で32論文と全体の32%を占めていた。国・地域別ではアメリカの11論文が最も多く、続いて中国と韓国のそれぞれ4論文、台湾の3論文、スリランカとマレーシアのそれぞれ2論文、ドイツ、イギリス、モンゴルのそれぞれ1論文であった。このほかアメリカ、台湾、日本の3国の聾児言語指導の比較（林，1975）、中国、台湾、韓国、日本の4ヶ国の手話指導法の比較（田上・梅・鄭，1991）、開発途上国の聴覚障害教育の現状（古田・吉野，1998）の3論文があった。複数の論文があつて、かつ、この分類に属する論文の存在しない対象国は、スウェーデン、フランスであった。

上記に述べた当該論文の対象分類と国・地域についてのまとめを表6に示す。

#### (4) 研究の内容

ここでは上に述べてきた当該論文について障害種別ごとに、対象分類、対象国、論文の内容をまとめる。

##### ①視覚障害を対象とした6論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうちOka (2003) は、19世紀アメリカのパークス盲院において音楽教育を通して行った教育改革の特徴を、Ho (2005) は、台湾の視覚障害児の巡回リソースルームへの展開を、Miyachi (2011) は、イギリスにおける1930年から40年代の盲学校再編とその背景について論述している。

「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文のうちOka & Nakamura (2005) は、アメリカの盲当事者・視覚障害教育専門家によるフル・インクルージョン批判を、中村 (1971) は、S.G.Howeの教育論における初期の盲人像、盲院の教育、人権などを論述している。

「指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち加藤 (1986) は、視覚障害教育における重複障害児指導の課題と方法について、日本とアメリカの状況を報告している。

##### ②聴覚障害を対象とした13論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうち中村 (1991) は、19世紀後半のアメリカ合衆国で設立された通学制聾学校の設立過程と寄宿制学校の内部的問題を、木村 (2010) は、その社会的統合について論じている。また、中野・斉藤 (1980) は、1975年のフランスのアビによる教育改革法と「障害者の利益のための1975年6月30日法」を、Leigh (2010) は、オーストラリア聴覚障害教育の変化と教員養成の課題を論じている。

「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文のうち草薙 (1983) は、アメリカ聾教育において1960年代後半におこる

表6 『特殊教育学研究』の該当論文の対象分類と国・地域（該当論文は、『該当論文番号』（付表）で記載）

国・地域	中国	フランス	ドイツ	韓国	スウェーデン	台湾	イギリス	アメリカ	その他	複数国
教育史		[19]	[7], [8], [14], [37], [38]		[25]	[18]	[6], [44], [72], [73]	[12], [35], [46], [49], [50], [52], [62], [63], [76], [95]		
諸外国の教育制度などを対象とした論文	教育制度・システム [99]	[55]	[31], [67], [69]	[60]	[5]	[26], [45]	[58] (NOR), [40] (AUS)			
教育政策・法律	[100]		[11], [20], [54], [78], [79]	[28]	[30], [82]		[85] (HUN), [94] (AUS)			
判例			[90], [91], [92], [93]							
理念・障害観			[41], [61]	[36]				[39], [51], [53], [64], [83], [96]		[2], [66], [75]
思想及び思想史		[43]	[9], [65], [84]					[48], [77]	[88] (RUS), [89] (RUS)	
指導法, 教育的介入, 教育実態などを対象とした諸外国における研究	教育的介入等 [87]		[24], [32]	[21], [22], [23]				[3], [4], [10], [27], [29], [33], [86]	[13] (MNG), [81] (MYS)	[70], [80]
実態調査等	[68], [97], [98]		[42]	[34], [57]	[74]			[1], [47], [56], [71]	[59] (MYS), [15] (LKA), [16] (LKA)	[17]

注: 該当番号部の下線は, 日本を含めた比較研究が行われている論文を示す。『その他』の欄の該当番号の後ろにある ( ) 内は, ISOの国名コード (NOR: ノルウェー, AUS: オーストラリア, HUN: ハンガリー, MUS: モンゴル, MYS: マレーシア, LKA: スリランカ) で示している。

口話と手指を同時に併用するトータル・コミュニケーションの理念について、Leonhardt (2009) は、ドイツにおける聴覚障害児者の通常教育への統合の成果と展望を論述している。

「指導法，教育的介入，教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち林 (1975) は、アメリカ，台湾，日本の3ヶ国のコミュニケーション方法としての手話の比較，台湾の聾教育言語指導法の実態調査を実施，上野 (1980) は、1853年に時点におけるアメリカのろう教育における手話の位置づけについて，田上・梅・鄭 (1991) は、中国，韓国，日本の3国における手話研究の現状と台湾における調査を，王・鷺尾 (2004) は、中国の聴覚障害児 (者) の音韻・韻律聴取能力を評価する語音聴力検査法を開発し，金・伊藤 (2008) は、日本と韓国の聴覚障害児の格助詞の誤用について実験により比較研究を行っている。また，古田・吉野 (1998) は、スリランカにおける経験と関連文献により発展途上国における子どもの聴覚障害の現状を明らかにし，Leonhardt (2011) は、ドイツの子どもの人工内耳の適用について，両親へのインタビュー調査を報告している。

### ③知的障害を対象とした13論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうち中村 (1978) は、アメリカの白痴学校の設立と性格の変遷を1845年までの期間に於いて検討し，米田・津曲 (1995) は、このアメリカの「白痴」学校成立前史 (1800-1848) に関して論述し，星野 (1996) は、日本において発表されたフランスの「知能障害児」教育の成立をセガンの教育法を中心にして，その前史から現代までの5つの期間に分けて検討している。

Mizutani & Yanagimoto (2003) は、日本の知的障害養護学校高等部における移行支援をアメリカのITPプロセスと比較し，加瀬 (1994) は、1980年代におけるスウェーデンの精神遅滞者「援護法」改正について論述している。

「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文のうちNakamura (2002) は、知的障害を中心にアメリカにおける障害者の歴史に関する再検討からノーマライゼーシ

ョンを考察し，松矢 (1973) は、セガンの教育思想とフランスにおける「白痴」問題の成立について論述している。

「指導法，教育的介入，教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち位頭 (1996) は、1960年以降のアメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の教育効果に関する文献研究 (89文献) を，Dandii (2002) は、モンゴル共和国における特殊学校入学判定基準としてのDAM (Draw-a-Man test) の妥当性を考察し，黄 (2002) は、台湾の母親のダウン症児に対するコミュニケーション・スタイルを健常児の母親と比較，Huang, Kubota, & Oi (2007) は、ダウン症児とその母親との相互作用について台湾と日本を比較，Huang (2009) は、台湾と日本のダウン症児の母親を対象に子どもの問題行動に関する指標を用いた比較研究を行った。また，金 (1986) は、精神遅滞児を持つ母親が感じている不安について韓国と日本で国際比較を行っている。

### ④肢体不自由を対象とした5論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうち真城 (1994; 1996) は、19世紀後半の文献より，イギリスの肢体不自由児 (者) に対する教育について論述し，Cho (2004) は、20世紀初頭マサチューセッツ州肢体不自由児病院学校における医療と教育の関係の変化を考察している。また，Ishida, Mizutani & Yanagimoto (2001) は、スウェーデンと日本におけるインテグレーションにおける歴史的な転換期について肢体不自由教育に焦点を当てて比較検討している。

肢体不自由分野では「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文はなかった。

「指導法，教育的介入，教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち中司 (1988) は、SD法により，日本と韓国の大学生が肢体不自由児に対してもつイメージについて比較検討している。

### ⑥重度重複障害 (盲ろうを含む。) を対象とした3論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分

類された論文のうち中澤（1994）は、ノルウェーにおける盲聾教育支援体制の現状について、窪島（1984）は、ドイツ民主共和国（東独）の障害児教育学からわが国の重症心身障害児に対する教育課程編制を模索している。

「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文のうち落合（1990）は、国立特殊教育総合研究所が行った全国調査を踏まえて連合王国（英国）、ドイツ連邦共和国、イタリアなどヨーロッパ諸国の特殊教育制度と比較して論述している。

この領域の「指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文はなかった。

#### ⑦発達障害を対象とした11論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうちArai（2010）は、1960年代から1980年代のロンドンの初等・中等学校における学習困難児への支援システムの発展過程を、中野（1994）は、1990年のアメリカ障害者教育法の修正における「自閉症」、「外傷性脳損傷」のカテゴリーの独立の検討過程を論述している。

発達障害領域では「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文はなかった。

「指導法、教育的介入、教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち堺（1988）は、アメリカのベイラー大学との共同研究の一環として行った実地調査の結果を報告し、李・小林（1996）は、韓国の生後1ヶ月から24ヶ月までの乳幼児と自閉症児群を対象として自閉症児における初期言語発達の順序性について検討し、Takeuchi, Kubota, & Yamamoto（2002）は、マレーシアの自閉症児を持つ家族への行動的介入の集中的スーパービジョンの有効性を検証し、有川（2009）は、米国における自閉症児への早期高密度行動介入の研究動向を概観している。また、Nasuno, Takeuchi, & Yamamoto（2003）は、マレーシアにおける自閉症児の親への早期支援プログラムの適用可能性について質問紙による調査を、裴・園山（2007）は、中国における自閉症児教育の課題と展

望を考察し、Yu, Lv, Ohta, & Takahashi（2008）は、日本・中国において保護者への質問紙調査を行い、自閉症児の早期徴候を比較し、Yu & Takahashi（2009）は、中国の医療機関の医師への質問紙調査によって自閉症の早期診断・発見システム構築の課題を考察している。

#### ⑦特定の障害種別を対象としていない50論文

「諸外国の教育制度などを対象とした論文」に分類された論文のうち『教育史』に分類されたのは8論文（藤井, 1972; 松川, 1972; 窪島, 1977; 荒川, 1982; 中村, 1987; 荒川, 1990; 千賀, 2006; 岡, 2010）、であり、例えば、藤井（1972）は、第二次世界大戦後、特に、1950年代後半から始まる「教育制度現代化」における特殊学校制度の扱いとその成果を紹介し、さらに、1970年代における特殊学校制度の問題について1971年までの資料をもとに論述している。

『教育制度・システム』と分類されたのは7論文（李, 1970; 周, 1994; 石隈・永松・今田, 1999; 新井, 2005; Kim, 2006; Park, 2008; 二文字, 1988）であり、例えば、周（1994）は、国家教育委員会・中国障害者連合委員会の依頼により、1992年に江蘇省教育委員会が隔月刊誌として創刊した中国全土を対象とした初めての特殊教育専門誌から内容を紹介している。

『教育政策・法律』と分類されたものは9論文（瀬尾, 1982; 瀬尾, 1985; 田中, 1986; 周, 1996; 堀田, 1999; 河合, 1999; 栗野, 2000; 山中, 2006; Toth, 2007）、『判例』には4論文（山田, 1980a; 1980b; 1982; 1989）あり、例えば、瀬尾（1982）は、1975年の全障害児教育法の成立の背景、理念について説明し、親の教育への介入と権利の保護、審査と措置手続き、教師の負担、成果に関する責任などを資料から明らかにすることでIEP（個別教育計画）の重要性を論述している。

「諸外国の教育に関わる思想や障害観などを対象とした論文」に分類された論文のうち『理念・障害観』と分類されたものは6論文（小川, 1974; 安藤, 2001; 手島, 2003; 吉利, 2003; 佐々木・岡, 2006; 是永, 2006; Nakamura & Oka, 2008）あり、例えば、安藤（2001）は、標記の研究時評の中で、日本で行われた諸外国のインクルージョンに関する16本

の研究によって動向を論述している。

『思想及び思想史』と分類されたものは6論文(渡辺, 1982; 富永, 1990; 渡辺, 1993; 荒川, 1995; 岡田, 2006; Senga & Takahashi, 2002)あり, 例えば, 渡辺(1982)は, ソビエトにおける伝統的な生物学主義的な教育への批判から, 障害を二次的障害と捉えて, 究極的には普通児との共同の教育を理想とするヴィゴツキーの障害児教育観について論じ, 社会背景との関係において今後の展望を述べている。

「指導法, 教育的介入, 教育実態などを対象とした諸外国における研究」に分類された論文のうち『教育的介入等』と分類されたものは3論文(金・三沢, 1990; 青山, 1995; 1996)あり, 金・三沢(1990)は, アメリカにおける障害児のキャリア・ディベロップメントについて, 青山(1995; 1996)は, アメリカにおけるKaufman Assessment Battery for Childrenについて報告している。

『実態調査等』と分類されたものは6論文(中野, 1994; 中邑, 1996; 我妻, 2003; Furuta, 2006; 2009; Sanagi, 2009)あり, 例えば, 中野(1994)は, 米国教育省によって1987年4月に開始された8,408名への「特殊教育生徒に関する全米縦断的移行研究」について紹介し, 執筆時点で発表された結果の一部を紹介している。

## VI まとめと今後の課題

本研究では日本特殊教育学会の機関誌である『特殊教育学研究』第1巻から第48巻までに掲載された1,385論文を対象として諸外国の障害のある子どもの教育に関する文献を整理した。

関連する論文は掲載論文総数の7.2%となる100論文であった。この割合はいつも同じであったわけではなく, 全期間を4つの期間にわけて当該論文の割合を算出すると最近の12年間は8.9%となり, それまでの期間の約1.5倍であった。

対象国はアメリカが4割を占めており最も多かった。また, 対象となった障害種別の分類では, 特定の障害種別によらない『障害一般, 外』が半数を占

めた。

論文種別の割合は, 全体の論文の掲載状況と比較した場合に『資料論文』, 『展望論文』, 『研究時評』で高く, 『原著論文』, 『事例研究』, 『実践研究論文』で低かった。

全体の期間を前期と後期の2期に分けると「諸外国の教育制度などを対象とした論文」の占める割合は前期の60.9%から後期の44.2%へと減少し「指導法, 教育的介入, 教育実態などを対象とした諸外国における研究」は前期の17.4%から後期の36.4%へと増加していた。

本論文で示すことのできた範囲は『特殊教育学研究』に掲載され得た論文であり, 非常に限定的であることから, 上記が, 諸外国における障害のある子どもの教育の研究動向の全体を示すものではない。しかしながら, 今後, テーマを限定し, 広範囲な関連文献のレビューを行う際には, 我が国を代表する当該論文誌の分析内容, 研究の傾向, 論文リストが1つの有用な資料となる。

注: 本稿では, 『精神薄弱』等の用語について, 文献の表題や内容を記述する際に当時の文献の記述をそのまま使用している。

## 文献

- 石部元雄・溝上脩編(1982). 世界の特殊教育改訂版. 東京: 福村出版.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課(1967). 世界主要国における特殊教育. 東京: 文部省初等中等教育局特殊教育課.
- 日本精神薄弱者福祉連盟(1997). 世界の特殊教育の新動向. 東京: 日本精神薄弱者福祉連盟.
- 昇地三郎(1967). 世界の特殊教育をたずねて. 東京: 慶応通信.
- 柘植雅義・佐藤正幸・玉木宗久・阪内宏一(2001). 「世界の特殊教育」の創刊号からの研究動向に関する調査 - 創刊号(1987)から最新号(2000)までの14巻を対象に -. 世界の特殊教育(XV), 101-113.
- 全日本特殊教育研究連盟編集委員会編(1991). 最新世界の特殊教育: 40カ国と日本の比較. 東京: 日本文化科学社.

## 付表1 分析対象論文（当該論文）

- [1] 我妻敏博 (2003). 在米日本人障害児の教育の実情—保護者に対する調査—. 特殊教育学研究, 41 (3), 335-343.
- [2] 安藤房治 (2001). インクルージョンに関する研究動向. 特殊教育学研究, 39 (2), 65-71.
- [3] 青山真二 (1995). アメリカ合衆国における Kaufman Assessment Battery for Childrenに関する研究動向. 特殊教育学研究, 33 (2), 71-78.
- [4] 青山真二 (1996). アメリカ合衆国におけるK-ABCの障害児適用に関する研究動向. 特殊教育学研究, 34 (3), 73-82.
- [5] 新井英靖 (2005). 英国の特別な教育的ニーズコーディネーターの役割と専門性について. 特殊教育学研究, 42 (5), 351-356.
- [6] Arai, H. (2010). Development of Support Systems for Children With Learning Difficulties in Primary and Secondary Schools in London. Japanese Journal of Special Education, 47 (6), 471-482.
- [7] 荒川智 (1982). ワイマール期補助学校法制定運動の展開—その先駆性と問題点—. 特殊教育学研究, 20 (2), 30-37.
- [8] 荒川智 (1990). わが国におけるドイツ障害児教育史研究. 特殊教育学研究, 28 (3), 67-72.
- [9] 荒川智 (1995). ナチス期障害児教育のイデオロギーと内実:初期補助学校改革論の検討を通して. 特殊教育学研究, 33 (3), 1-11.
- [10] 有川宏幸 (2009). 米国における自閉症児への早期高密度行動介入に関する研究動向. 特殊教育学研究, 47 (4), 265-275.
- [11] 栗野正紀 (2000). 日本におけるアメリカ障害児教育研究の動向. 特殊教育学研究, 38 (3), 61-64.
- [12] Cho, W. (2004). The Relation Between Medical Care and Education in the Massachusetts State Hospital School for "Crippled Children" in the Early 20th Century. Japanese Journal of Special Education, 41 (6), 641-649.
- [13] Dandii, O. (2002). Assessment of the Mental Abilities of Special School Children in Mongolia. Japanese Journal of Special Education, 39 (6), 83-89.
- [14] 藤井聰尚 (1972). 西ドイツの教育改革と特殊学校制度. 特殊教育学研究, 9 (3), 23-35.
- [15] Furuta, H. (2006). Present Status of Education of Children With Disabilities in Sri Lanka : Implications for Increasing Access to Education. Japanese Journal of Special Education, 43 (6), 555-565.
- [16] Furuta, H. (2009). Responding to Educational Needs of Children With Disabilities : Care and Education in Special Pre-Schools in the North Western Province of Sri Lanka. Japanese Journal of Special Education, 46 (6), 457-471.
- [17] 古田弘子・吉野公喜 (1998). 発展途上国における子どもの聴覚障害の現状と課題:国際協力に求められる視座. 特殊教育学研究, 36 (2), 81-88.
- [18] Ho, H. (2005). Itinerant Teacher Programs and the Development of Inclusive Education for Children With Visual Impairments in Taiwan. Japanese Journal of Special Education, 42 (6), 525-530.
- [19] 星野常夫 (1996). 日本におけるフランス「知能遅滞児」教育史の研究. 特殊教育学研究, 34 (1), 47-51.
- [20] 堀田哲一郎 (1999). 1997年アメリカ障害者教育法改正の成立過程:連邦議会における懲罰論議を中心に. 特殊教育学研究, 36 (4), 79-84.
- [21] 黄榛芬 (2002). 台湾の母親のダウン症児に対するコミュニケーション・スタイル—自由遊び場面と食事場面の比較を通して—. 特殊教育学研究, 40 (3), 283-291.
- [22] Huang, S. (2009). Mothers' Viewpoints of Behavioral Problems of Their Children With or Without Down Syndrome : A Comparative Study in Taiwan and Japan. Japanese Journal of Special Education, 46 (6), 515-523.
- [23] Huang, S. & Kubota, Y., & Oi, M. (2007). Mother's Interactions With Their Children With Down Syndrome in Taiwan and Japan : Maternal Conversational Style, Behavioral Problems, and Children's Expressive Language Development. Japanese Journal of Special Education, 44 (6), 423-436.
- [24] 李玄玉・小林重雄 (1996). 自閉症児における初期言語発達の順序性に関する研究:韓国版「ことばのようす」による検討. 特殊教育学研究, 34 (3), 33-44.
- [25] Ishida, S., Mizutani, Y., & Yanagimoto, Y. (2001). The Divergence of Educational Integration in Sweden and Japan : Education for Children with Physical Disabilities. Japanese Journal of Special Education, 38 (6), 129-141.
- [26] 石隈利紀・永松裕希・今田里佳 (1999). アメリカ

- 合衆国における個別教育計画（IEP）に基づく障害児の援助モデル:学校心理学の枠組みから. 特殊教育学研究, 37 (2), 81-91.
- [27] 位頭義仁 (1996). アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実情. 特殊教育学研究, 34 (2), 49-58.
- [28] 加瀬進 (1994). スウェーデンにおける障害者の権利保障規定に関する研究—精神遅滞者「援護法」改正史を手がかりに—. 特殊教育学研究, 32 (3), 23-31.
- [29] 加藤元繁 (1986). 視覚障害教育における重複障害児指導の課題と方法. 特殊教育学研究, 23 (4), 45-50.
- [30] 河合康 (1999). イギリスにおける特別な教育的ニーズ裁定委員会の活動. 特殊教育学研究, 37 (1), 33-40.
- [31] Kim, B. (2006). Present Situation and Problems of Inclusive Education in Korea : An International Comparison. Japanese Journal of Special Education, 43 (6), 449-457.
- [32] 金銀珠・伊藤友彦 (2008). 日本と韓国の聴覚障害児における格助詞の誤用の比較—構造格と内在格を中心に—. 特殊教育学研究, 46 (1), 19-27.
- [33] 金熙哲・三沢義一 (1990). アメリカにおける障害児のキャリア・ディベロップメントに関する研究動向. 特殊教育学研究, 28 (3), 61-66.
- [34] 金有淑 (1986). 精神遅滞児を持つ母親の不安に関する研究:東京都とソウル市の調査をととして. 特殊教育学研究, 24 (3), 1-16.
- [35] 木村素子 (2010). 研究時評 アメリカ通学制聾学校における聾者の社会的統合—その歴史研究の動向と課題—. 特殊教育学研究, 48 (1), 55-65.
- [36] 是永かな子 (2006). スウェーデンにおける特別なニーズ教育に関する研究動向—通常教育との関連を中心に—. 特殊教育学研究, 44 (4), 253-259.
- [37] 窪島務 (1977). ドイツ民主共和国における補助学校 (Hilfsschule) の目的について. 特殊教育学研究, 15 (1), 35-45.
- [38] 窪島務 (1984). 重度・重複障害児のための教育課程の模索. 特殊教育学研究, 22 (2), 50-54.
- [39] 草薙進郎 (1983). アメリカ聾教育におけるトータル・コミュニケーションの展開—1960年代における口話法の評価と手指使用の主張—. 特殊教育学研究, 20 (4), 9-17.
- [40] Leigh, G. (2010). The changing context for education of the deaf in Australia: new imperatives for teacher education. Japanese Journal of Special Education, 47 (6), 427-441.
- [41] Leonhardt, A. (2009). Integration Into Regular School of Pupils With Hearing Impairments : History, Results, and Prospects of the Munich Research Program. Japanese Journal of Special Education, 46 (6), 391-404.
- [42] Leonhardt, A. (2011). Why do parents who are deaf have their child who is deaf fitted with a cochlear implant?. Japanese Journal of Special Education, 48 (6), 625-633.
- [43] 松矢勝宏 (1973). エデュアール・セガンの教育思想に関する一考察. 特殊教育学研究, 11 (2), 27-42.
- [44] Miyauchi, H. (2011). Reorganization of schools for the blind: England in the mid-1930s and 1940s. Japanese Journal of Special Education, 48 (6), 569-579.
- [45] Mizutani, Y. & Yanagimoto, Y. (2003). Transition Support System in Japanese Special High Schools for Students with Intellectual Disabilities : A Comparison with the ITP Process in the United States. Japanese Journal of Special Education, 40 (6), 713-722.
- [46] 松川康宏 (1972). アメリカにおける特殊教育管理職の成立過程に関する一考察—とくにPennsylvaniaにおける—. 特殊教育学研究, 9 (3), 47-57.
- [47] 中邑賢龍 (1996). 障害を持つ人々に対する態度に関する日米比較研究: ATDP尺度とテーマパークにおける障害を持つ人々に対する特別な方針の検討より. 特殊教育学研究, 34 (1), 31-40.
- [48] 中村満紀男 (1971). S.G.ハウの障害児教育思想について—初期における盲教育論を中心に—. 特殊教育学研究, 9 (2), 1-14.
- [52] 中村満紀男 (1978). アメリカ合衆国における白痴教育の構想に関する一考察—1845年までの導入過程における—. 特殊教育学研究, 15 (3), 15-26.
- [49] 中村満紀男 (1987). 外国障害児教育史の研究—アメリカ合衆国を中心に—. 特殊教育学研究, 25 (2), 75-79.
- [50] 中村満紀男 (1991). 19世紀後半アメリカ合衆国における通学制聾学校の成立とその意義について. 特殊教育学研究, 29 (1), 23-37.
- [51] Nakamura, M. (2002). Acceptance or Refusal of Disability in a Tolerant Society : Reexamination of the History of People with Disabilities in America. Japanese Journal of Special Education, 39 (6), 15-29.

- [53] Nakamura, M. & Oka, N. (2008). Eugenicists' Views on Democracy in Relation to "the Feeble-minded" in Pre-World War II America. *Japanese Journal of Special Education*, 45 (6), 459-471.
- [54] 中野善達 (1994). 米国教育省による「自閉症」「外傷性脳損傷」の定義及び、「注意欠陥障害」「重度情緒障害」への対応. *特殊教育学研究*, 31 (4), 65-71.
- [55] 中野善達・齊藤佐和 (1980). フランスの聴覚障害児教育. *特殊教育学研究*, 17 (4), 51-62.
- [56] 中野善達 (1994). 米国教育省による障害生徒8000名の縦断的研究. *特殊教育学研究*, 32 (3), 79-85.
- [57] 中司利一 (1988). 日本と韓国における大学生による肢体不自由児に対するイメージ. *特殊教育学研究*, 25 (4), 29-42.
- [58] 中澤恵江 (1994). ノルウェーにおける盲聾教育支援体制の現状と日本の課題. *特殊教育学研究*, 31 (4), 53-57.
- [59] Nasuno, M. & Takeuchi, K., & Yamamoto, J. (2003). Feasibility of Parents of Children with Autism Using an Applied Behavior Analytic Early Treatment Program : A Preliminary Study in Malaysia. *Japanese Journal of Special Education*, 40 (6), 723-732.
- [60] 二文字理明 (1988). スウェーデンにおける障害児教育教員養成機関とそのカリキュラム. *特殊教育学研究*, 26 (3), 65-72.
- [61] 小川克正 (1974). 統合学校運動と障害児のインテグレーション. *特殊教育学研究*, 11 (3), 33-41.
- [62] Oka, N. (2003). Educational Reform in the Perkins Institution and Massachusetts Asylum for the Blind : Music Education. *Japanese Journal of Special Education*, 40 (6), 689-699.
- [63] 岡典子 (2010). アメリカ合衆国公立学校における障害者教育の成立・展開とその意義－史資料と方法の新段階－. *特殊教育学研究*, 48 (2), 147-155.
- [64] Oka, N. & Nakamura, M. (2005). Criticisms of Full Inclusion in the United States by an Organization for People Who are Blind and Teachers of Students With Visual Disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 42 (6), 547-558.
- [65] 岡田英己子 (2006). 優生学と障害の歴史研究の動向－ドイツ・ドイツ語圏と日本との国際比較の視点から－. *特殊教育学研究*, 44 (3), 179-190.
- [66] 落合俊郎 (1990). 重複障害教育の実態調査からの一考察－ヨーロッパ諸国の特殊教育制度との比較を加えて－. *特殊教育学研究*, 27 (4), 57-62.
- [67] Park, S. (2008). Exploring the Nature of Secondary Special Education in Korea. *Japanese Journal of Special Education*, 45 (6), 365-382.
- [68] 裴虹・園山繁樹 (2007). 中国における自閉症に関する研究と教育の現状と課題. *特殊教育学研究*, 45 (4), 229-238.
- [69] 李泰榮 (1970). 韓国特殊教育の近況. *特殊教育学研究*, 7 (3), 47-49.
- [70] 林宝貴 (1975). 聾児言語指導法の一考察－アメリカ・日本・台湾の手話法を中心として－. *特殊教育学研究*, 13 (2), 49-62.
- [71] 堺太郎 (1988). テキサス州ウェイコー市で見たりソースルーム. *特殊教育学研究*, 26 (3), 73-76.
- [72] 真城知己 (1994). 19世紀末イギリス公立基礎学校における肢体不自由児－在籍率とそのとらえられ方－. *特殊教育学研究*, 32 (3), 49-56.
- [73] 真城知己 (1996). イギリスにおける慈善組織協会の障害児教育への貢献に関する研究－肢体不自由教育への意義を中心に－. *特殊教育学研究*, 34 (2), 21-32.
- [74] Sanagi, T. (2009). Teachers' Attitudes Towards the Roles of Special Educational Needs Coordinators (SENCO) in Mainstream Schools : Views of Colleague Teachers at Primary and Secondary Schools in Greater Manchester. *Japanese Journal of Special Education*, 46 (6), 503-514.
- [75] 佐々木順二・岡典子 (2006). 障害と文化－開発途上国における障害観の寛容的特質－. *特殊教育学研究*, 44 (1), 75-84.
- [76] 千賀愛 (2006). アメリカ特別教育史研究の到達点と課題－理論枠組みと方法論を中心に－. *特殊教育学研究*, 44 (3), 197-203.
- [77] Senga, A. & Takahashi, S. (2002). Dewey's Laboratory School and Special Educational Consideration/Care for Children with Various Educational Needs in the End of the 19th Century. *Japanese Journal of Special Education*, 39 (6), 69-81.
- [78] 瀬尾政雄 (1982). 米国の障害児教育における個別教育計画 (Individualized Education Program) に関する考察. *特殊教育学研究*, 20 (2), 17-29.
- [79] 瀬尾政雄 (1985). 米国の全障害児教育法 (P.L.94-142) の実施経過とその課題. *特殊教育学研究*, 23 (2), 67-72.
- [80] 田上隆司・梅次升・鄭春恵 (1991). 中国・韓国・

- 日本の手話研究. 特殊教育学研究, 29 (1), 47-52.
- [81] Takeuchi, K., Kubota, H., & Yamamoto, J. (2002). Intensive Supervision for Families Conducting Home-Based Behavioral Treatment for Children with Autism in Malaysia. *Japanese Journal of Special Education*, 39 (6), 155-164.
- [82] 田中耕二郎 (1986). イギリスの1981年教育法と就学手続きについて. 特殊教育学研究, 24 (3), 61-66.
- [83] 手島由紀子 (2003). アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定の展開. 特殊教育学研究, 41 (2), 245-254.
- [84] 富永光昭 (1990). ハイน์リッヒ・ハンゼルマンにおける発達抑制理念の形成—その歴史的意義と限界—. 特殊教育学研究, 27 (4), 21-31.
- [85] Toth, G. (2007). Legislation and Policy of a Developing Inclusive Education Service and Social Inclusion of People With Special Needs in Hungary as a European Union Member State. *Japanese Journal of Special Education*, 44 (6), 523-541.
- [86] 上野益雄 (1980). 19世紀のアメリカろう教育における手話の位置づけ—1953年の第3回アメリカろう教育会議より—. 特殊教育学研究, 17 (4), 1-11.
- [87] 王一令・鷺尾純一 (2004). 聴覚障害児 (者) の中国語音韻・韻律聴取能力評価のための語音聴力検査法開発の試み. 特殊教育学研究, 42 (2), 97-111.
- [88] 渡辺健治 (1982). ヴィゴツキーの障害児教育観. 特殊教育学研究, 19 (3), 30-38.
- [89] 渡辺健治 (1993). ヴィゴツキーの児童学構想: 困難児問題を中心に. 特殊教育学研究, 30 (4), 11-22.
- [90] 山田欣徳 (1980a). 米国の障害児教育判例 (1) —治療教育の成立と展開—. 特殊教育学研究, 17 (3), 32-40.
- [91] 山田欣徳 (1980b). 米国の障害児教育判例 (2) —学費還付制度と無償教育—. 特殊教育学研究, 17 (4), 34-43.
- [92] 山田欣徳 (1982). 障害児教育におけるBrown判決の影響. 特殊教育学研究, 19 (4), 45-50.
- [93] 山田欣徳 (1989). アメリカ障害児教育判例の動向. 特殊教育学研究, 27 (2), 97-103.
- [94] 山中冴子 (2006). オーストラリア・ニューサウスウェールズ州の障害者職業教育訓練の先駆性と課題—経済合理主義的教育改革からの検討—. 特殊教育学研究, 44 (4), 219-227.
- [95] 米田宏樹・津曲裕次 (1995). アメリカ「白痴」学校成立前史の研究—知的障害者処遇論の成立—. 特殊教育学研究, 33 (2), 31-40.
- [96] 吉利宗久 (2003). インクルージョンに対する教育関係者の意識と態度—アメリカ合衆国における研究の動向—. 特殊教育学研究, 41 (4), 439-448.
- [97] Yu, X., Lv, X., Ohta, M. & Takahashi, S. (2008). Japan-China Comparative Research Related to Early Detection of Children With Autism : Development of Early Autism Diagnostic and Identification Systems Adapted to China. *Japanese Journal of Special Education*, 45 (6), 501-511.
- [98] Yu, X. & Takahashi, S. (2009). Problems of Establishing an Early Diagnosis and Detection System for Autism in China : A Survey of Doctors at Medical Institutions. *Japanese Journal of Special Education*, 46 (6), 489-502.
- [99] 周平 (1994). 中国における特殊教育. 特殊教育学研究, 32 (1), 41-44.
- [100] 周平 (1996). 1994年中華人民共和国障害児者教育条例とその背景. 特殊教育学研究, 34 (2), 33-39.

# A Compilation of International Studies in "the Japanese Journal of Special Education" on the Education for Children with Disabilities since 1964

MUNEKATA Tetsuya, SAITO Yumiko, and TSUGE Masayoshi

(Department of Policy and Planning)

Articles in the Japanese Journal of Special Education, published since 1964 (N = 1385) on the education of children with disabilities in overseas countries were reviewed. Research articles on this topic (N =100) that accounted for 7.2% of the total articles published in the journal were identified. In the last 12 years this ratio had increased by approximately 150% to 8.9%. The country with most references was the U.S., which was mentioned in 40% of all articles. The principal disability category was "uncategorized," which was mentioned in 50% of all articles. The articles were more likely to be published under

the category of "Current Topics" or as "Review" articles, rather than as "Original Articles" or as "Practical Research." Articles on educational legal systems of overseas counties decreased from 60.9% to 44.2% in the last 24 years, whereas those on educational methods, educational interventions, and surveys, increased significantly from 17.4% to 36.4%. Finally the contents of each article were summarized and described by disability categories.

**Key Words:** Compilation of Research, Overseas Countries, Education for children with Disabilities, Japanese Journal of Special Education

## 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊 行）

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

3 第1項の規定にかかわらず、研究紀要には、研究研修員の研究研修の成果に基づく論文について掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）及び職員以外で特別支援教育等に関する研究又は教育に従事する者から、未発表の論文等を募集する。この場合において、職員以外の者からの募集については、委員会が別に要領を定める。

2 前条第2項の論文等及び前条第3項の研究研修の成果に基づく論文の執筆については、委員会から依頼する。

（著作権）

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

### 編 集 委 員

\* 審査員を兼ねる

*大 内 進（委員長）	*松 村 勘 由
*西 牧 謙 吾	*柘 植 雅 義
*小 林 倫 代	*廣 瀬 由美子
*尾 崎 祐 三	清 水 秀 一

### 審 査 員

（五十音順）

梅 田 真 理	滝 川 国 芳
金 森 克 浩	玉 木 宗 久
金 子 健	長 沼 俊 夫
久保山 茂 樹	原 田 公 人
齊 藤 由美子	牧 野 泰 美
笹 森 洋 樹	涌 井 恵
澤 田 真 弓	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第40巻

平成25年2月28日 印 刷

平成25年3月1日 発 行

代 表 者 小 田 豊

編 集 兼 独 立 行 政 法 人 国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所  
発 行 者

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp>

**Bulletin of The National Institute of Special Needs Education**  
**Vol.40**  
**Contents**

---

**SPECIAL ISSUE**

Foreword

Study on the Use of ICF-CY in Special Needs Education

-With a focus on demonstration and dissemination of proposed methods for the use of ICF-CY- ..... 1

TOKUNAGA Akio, TANAKA Koji, SAKAI Yutaka, HARUNA Yuichiro, and SATO Hisao

Study of ICF/ICF-CY use in the fields related to Special Needs Education for multidisciplinary approaches ..... 3

KIKUCHI Kazufumi

Possibilities for Supporting Career Development by using ICF in Special Needs Education ..... 23

SAKAI Yutaka, TANAKA Koji, and TOKUNAGA Akio

Compatibility between “Health” in the Course of Study for Kindergarten and ICF-CY ..... 37

**ORIGINAL ARTICLE**

MUTAGUCHI Tatsumi

Development of Braille reading speed in children with acquired blindness ..... 51

SAITO Yumiko, YOKOO Shun, KUMATA Hanae, OSAKI Hirofumi, MATSUMURA Kanyu, and SASAMOTO Ken

Expertise and development of teachers for students with multiple disabilities ..... 67

**CASE REPORT**

OKABE Yuko and SATO Miyuki

What are the ideal outcomes for preschoolers in need of special education?

— Case study of a child who attended a day care center for special-needs children — ..... 81

**BRIEF REPORT**

SHIJO Kiyomi

Review of Studies on Support for Children with Developmental Disabilities in Mainstream Classrooms ..... 97

MUNEKATA Tetsuya, SAITO Yumiko, and TSUGE Masayoshi

A Compilation of International Studies in “the Japanese Journal of Special Education” on the Education for Children

With Disabilities since 1964 ..... 109